



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

RAFAELA VILARINHO MESQUITA

**A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE POR JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE:  
UM ESTUDO COMPARATIVO NOS SISTEMAS SOCIOEDUCATIVO E PRISIONAL  
DO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA – DF

2025

RAFAELA VILARINHO MESQUITA

**A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE POR JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE:  
UM ESTUDO COMPARATIVO NOS SISTEMAS SOCIOEDUCATIVO E PRISIONAL  
DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na linha Educação e Diversidade na Infância, Juventude e Vida Adulta, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller.

Brasília – DF  
novembro de 2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM582p Mesquita, Rafaela Vilarinho  
A produção da juventude por jovens privados de liberdade:  
um estudo comparativo nos sistemas socioeducativo e  
prisional do Distrito Federal / Rafaela Vilarinho Mesquita;  
orientador Wivian Weller. Brasília, 2025.  
362 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,  
2025.

1. Produção da juventude. 2. Violência. 3. Sistema  
socioeducativo. 4. Sistema prisional. 5. Método  
Documentário. I. Weller, Wivian, orient. II. Título.

RAFAELA VILARINHO MESQUITA

**A PRODUÇÃO DA JUVENTUDE POR JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE:  
UM ESTUDO COMPARATIVO NOS SISTEMAS SOCIOEDUCATIVO E PRISIONAL  
DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na linha Educação e Diversidade na Infância, Juventude e Vida Adulta, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Data: 26 de novembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

Universidade de Brasília (UnB)

(Presidente)

Prof. Dr. Ricardo Gonçalves Severo

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

(Examinador externo)

Prof. Dr. Fernando Marhuenda Fluixá

Universidade de Valência (UV)

(Examinador externo)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Haydée Glória Cruz Caruso

Universidade de Brasília (UnB)

(Examinadora interna)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

(Examinadora suplente)

A todos os jovens brasileiros sentenciados à privação de liberdade desde muito antes do cometimento do primeiro ato infracional ou crime, com quem todos nós, como sociedade, falhamos ontem, hoje e amanhã.

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é, entre tantas coisas, aprender a reconhecer a presença dos outros em cada linha que se escreve. Não há pesquisa, nem pesquisadora, que exista sozinha. O texto pode até ter uma única assinatura, mas é feito de muitas mãos, vozes e silêncios.

Por isso, começo agradecendo à força que move tudo, à energia que atravessa o tempo e a matéria, que me sustentou nos dias em que eu já não sustentava mais nada. Não há nome que a defina completamente, mas há fé o bastante para reconhecê-la.

Agradeço ao meu Ori, por ter chegado até aqui.

Ao Beto, meu namorado, meu amor, meu parceiro, que testemunhou as horas insones, as ausências e as versões intermináveis de mim mesma que o doutorado produziu. Obrigada por ficar, mesmo quando eu me perdia.

Agradeço à minha família, essa rede grande, barulhenta e afetiva que me ensina diariamente o sentido do verbo pertencer.

À minha orientadora, professora Dra. Wivian Weller, por ser referência, inspiração, presença firme, paciente e afetuosa. Pela confiança e pela liberdade que me concedeu para trilhar o caminho à minha maneira, mas sempre com o rigor e a escuta que sustentam a pesquisa e a humanidade.

Aos professores que compõem a banca de defesa, Dra. Haydée Glória Cruz Caruso, Dr. Ricardo Gonçalves Severo, Dr. Fernando Marhuenda Fluixá e Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo, pelo aceite generoso ao convite, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas, algumas desde a banca de qualificação, outras ao longo de todo o percurso de pesquisa, todas profundamente significativas para o amadurecimento deste trabalho.

Aos professores Dr. Fernando Marhuenda Fluixá, Dra. María José Chisvert Tarazona e Dra. Davinia Palomares Montero, da Universitat de València, pela acolhida afetuosa e pela imensa disponibilidade intelectual durante o período do doutorado-sanduíche. Levo comigo não apenas o aprendizado acadêmico, mas a delicadeza com que me ensinaram que a pesquisa é também um encontro entre culturas, modos de ver o mundo e formas de cuidar do conhecimento.

Ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju), espaço de formação e diálogo que me ensinou o valor da pesquisa coletiva e do pensamento compartilhado.

Aos colegas do Grupo de Investigación Transicions, pela recepção calorosa e pelo apoio cotidiano em Valência, que ampliaram minha compreensão sobre juventudes e educação.

Aos amigos queridos do Laboratório de Estudos sobre Territorialidades, Conflitos e Juventudes (Juves), por cada troca, debate e momentos de sabatinas, construção de conhecimentos e diversão, aprendo muito com cada um de vocês.

Aos amigos e colegas acadêmicos de caminhada, que entenderam que o doutorado é também uma travessia emocional e que resistiram comigo às madrugadas de escrita, às crises de método e às enxurradas de energético. Por cada mensagem, abraço e silêncio cúmplice, meu muito obrigada.

Aos amigos que fiz em Valência, que transformaram um período de novidades, desafios e intensa imersão acadêmica em uma experiência de vida inesquecível.

Aos amigos de sempre, que entenderam que “sumir” às vezes é sobreviver, e que me esperaram de volta com o mesmo carinho de antes.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por permitir, por meio do afastamento remunerado para estudos, que eu estudasse sem deixar de ser professora. A docência é, para mim, a fonte e o destino de tudo: é dela que parto e a ela retorno, sempre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento da bolsa de doutorado-sanduíche, sem o qual a experiência de internacionalização acadêmica não teria sido possível.

À Universidade de Brasília e à Universitat de València, instituições que me formaram e me acolheram, permitindo que esta tese se construísse entre dois mundos, em diálogos que foram orientados por diferentes experiências, perspectivas e linguagens.

Aos jovens que participaram da pesquisa, que me receberam, confiaram em mim e dividiram fragmentos de suas vidas e de seus mundos. Vocês me ensinaram muito, o tempo todo, sobre diferentes temas, resistindo e reafirmando que há sabedoria nos lugares que o poder insiste em calar. Essa tese é, sobretudo, um compromisso com suas vozes.

E a todos aqueles que, de perto ou de longe, acreditam que a educação ainda pode ser uma forma de esperança e que a pesquisa é também um gesto de amor ao mundo.

Se a tese é minha, o caminho é nosso.

Deus fez o mar, as árvores, as crianças, o amor.  
O homem me deu a favela, o *crack*, a traição, as arma, as bebida, as puta.  
Eu?! Eu tenho uma Bíblia velha, uma pistola automática e um sentimento de revolta.

Eu tô tentando sobreviver no inferno.

(Racionais Mc's, 1997, s.p.)

## RESUMO

A presente pesquisa doutoral teve o objetivo de compreender como jovens, entre 18 e 21 anos, privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional do Distrito Federal produzem a juventude, considerando de que modo as marcas da violência se inscrevem em suas trajetórias. A discussão teórica neste estudo abordou juventude, violência e privação de liberdade de jovens, destacando-se a noção de produção da juventude e associando, de forma comparativa, os sistemas socioeducativo e prisional, bem como os jovens que os vivenciam. Fundamentada na sociologia do conhecimento praxiológico e no método documentário de interpretação, a investigação inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa reconstrutiva. A construção dos dados envolveu observação participante, grupos de discussão e entrevistas narrativas realizados com jovens em unidades socioeducativas e prisionais do Distrito Federal. Foram selecionados quatro grupos de discussão, por sua densidade analítica e potência representativa, para apresentar o processo de reconstrução das orientações coletivas, construção de tipos e compreensão dos modos de produção da juventude, viabilizado pela análise em profundidade de todo o material empírico. Os espaços de experiências conjuntivas constituíram eixo estruturante desta análise documentária, revelando os modos pelos quais os jovens interagem, significam as suas experiências cotidianas, performam papéis sociais e projetam possibilidades de futuro. Nos espaços sociais abertos – família e quebrada –, documenta-se a forte homologia das experiências conjuntivas, inscritas em tensões entre afeto e abdicção, pertencimento e exclusão, proteção e violência. Nos espaços sociais fechados – escola e sistemas de privação de liberdade –, documentam-se instituições que se apresentam, ainda que a partir de fortes distinções entre elas, como extensão punitiva da desigualdade social e racial, da exclusão e da violência, mesmo que, eventualmente, também possam viabilizar reconhecimento, aprendizagem e ressignificação identitária. Por fim, como resultados das análises desses espaços sociais sobrepostos, destacam-se quatro modos de produção da juventude (Choque, Adaptação, Ruptura e Disputa) em contextos de privação de liberdade que, marcados por violências estruturais, institucionais e simbólicas, ampliam a compreensão das dinâmicas nos sistemas socioeducativo e prisional e evidenciam a permanência de lógicas punitivistas e seletivas que os aproximam, ainda que eles sejam formalmente distintos.

Palavras-chave: Produção da juventude. Violência. Sistema socioeducativo. Sistema prisional. Método Documentário.

## RESUMEN

La presente investigación doctoral tuvo como objetivo comprender cómo jóvenes, entre 18 y 21 años, privados de libertad en los sistemas socioeducativo y penitenciario del Distrito Federal producen la juventud, considerando de qué modo las marcas de la violencia se inscriben en sus trayectorias. La discusión teórica en este estudio abordó juventud, violencia y privación de libertad de jóvenes, destacándose la noción de producción de la juventud y asociando, de forma comparativa, los sistemas socioeducativo y penitenciario, así como los jóvenes que los vivencian. Fundamentada en la sociología del conocimiento praxiológico y en el método documentario de interpretación, la investigación se inscribe en el campo de la investigación cualitativa reconstructiva. La construcción de los datos involucró observación participante, grupos de discusión y entrevistas narrativas realizados con jóvenes en unidades socioeducativas y penitenciarias del Distrito Federal. Fueron seleccionados cuatro grupos de discusión, por su densidad analítica y potencia representativa, para presentar el proceso de reconstrucción de las orientaciones colectivas, construcción de tipos y comprensión de los modos de producción de la juventud, viabilizado por el análisis en profundidad de todo el material empírico. Los espacios de experiencias conjuntivas constituyeron el eje estructurante de este análisis documentario, revelando los modos por los cuales los jóvenes interactúan, significan sus experiencias cotidianas, desempeñan papeles sociales y proyectan posibilidades de futuro. En los espacios sociales abiertos – familia y quebrada – se documenta la fuerte homología de las experiencias conjuntivas, inscritas en tensiones entre afecto y abdicación, pertenencia y exclusión, protección y violencia. En los espacios sociales cerrados – escuela y sistemas de privación de libertad – se documentan instituciones que se presentan, aun a partir de fuertes distinciones entre ellas, como extensión punitiva de la desigualdad social y racial, de la exclusión y de la violencia, aunque, eventualmente, también puedan viabilizar reconocimiento, aprendizaje y resignificación identitaria. Por último, como resultados de los análisis de estos espacios sociales superpuestos, se destacan cuatro modos de producción de la juventud (Choque, Adaptación, Ruptura y Disputa) en contextos de privación de libertad que, marcados por violencias estructurales, institucionales y simbólicas, amplían la comprensión de las dinámicas en los sistemas socioeducativo y penitenciario y evidencian la permanencia de lógicas punitivistas y selectivas que los aproximan, aun cuando sean formalmente distintos.

Palabras clave: Producción de la juventud. Violencia. Sistema socioeducativo. Sistema penitenciario. Método Documental.

## ABSTRACT

This doctoral research aimed to understand how young people aged between 18 and 21, deprived of liberty in the socioeducational and prison systems of the Federal District, produce youth, considering how the marks of violence are inscribed in their trajectories. The theoretical discussion in this study addressed youth, violence, and the deprivation of liberty of young people, highlighting the notion of the production of youth and comparatively associating the socioeducational and prison systems, as well as the young people who experience them. Grounded in the sociology of knowledge praxeological framework and in the documentary method of interpretation, the investigation is situated within the field of reconstructive qualitative research. Data construction involved participant observation, discussion groups, and narrative interviews conducted with young people in socioeducational and prison units of the Federal District. Four discussion groups were selected, due to their analytical density and representative potential, to present the process of reconstructing collective orientations, building types, and understanding the modes of production of youth, made possible through the in-depth analysis of the entire empirical material. Spaces of conjunctive experience constituted the structuring axis of this documentary analysis, revealing the ways in which young people interact, signify their everyday experiences, perform social roles, and project possibilities for the future. In open social spaces — family and “quebrada”— a strong homology of conjunctive experiences is documented, inscribed in tensions between affection and abdication, belonging and exclusion, protection and violence. In closed social spaces — school and systems of deprivation of liberty — institutions are documented which, although marked by strong distinctions between them, present themselves as a punitive extension of social and racial inequality, exclusion, and violence, even though they may, at times, also enable recognition, learning, and identity re-signification. Finally, as results of the analyses of these overlapping social spaces, four modes of production of youth (Shock, Adaptation, Rupture, and Dispute) stand out in contexts of deprivation of liberty which, marked by structural, institutional, and symbolic violence, broaden the understanding of the dynamics within the socioeducational and prison systems and reveal the persistence of punitive and selective logics that bring them closer together, even though they are formally distinct.

Keywords: Youth production. Violence. Socio-educational system. Prison system. Documentary Method.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do método documentário aplicadas a esta pesquisa.....	41
Quadro 2 – Amostragem dos grupos de discussão realizados.....	86
Quadro 3 – Divisão temática dos quatro grupos.....	91
Quadro 4 – Conceitos-chave do método documentário.....	96
Quadro 5 – Divisão temática detalhada – Grupo Realidade.....	356

## LISTA DE SIGLAS

Am	Arthur
Bm	Beto
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cm	Caio
Depen	Departamento Penitenciário Nacional
DF	Distrito Federal
Dm	Daniel
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Ecoe	Estudos Comparados em Educação
Edija	Educação e Diversidade na Infância, Juventude e Vida Adulta
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Em	Eduardo
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enceja PPL	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enem PPL	Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade
FE	Faculdade de Educação
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fm	Fernando
Geraju	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
Gm	Guilherme
Hm	Henrique
Im	Ícaro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Jm	João
Km	Kaique
Lm	Lucas
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça e Segurança Pública
Mm	Murilo

Nm	Nico
OIJ	Organização Ibero-Americana de Juventude
Om	Olavo
OMS	Organização Mundial da Saúde
Pm	Pedro
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPL	Pessoa privada de liberdade
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
Qm	Quixote
Seape	Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sejus	Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
Sinespen	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
Subsis	Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecimento
UnB	Universidade de Brasília
Unire	Unidade de Internação do Recanto das Emas
Uniss	Unidade de Internação de Saída Sistemática

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1</b>	<b>PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA E MÉTODO DOCUMENTÁRIO</b> .....	27
1.1	PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA .....	28
1.1.1	<b>Observação participante</b> .....	30
1.1.2	<b>Grupos de discussão</b> .....	32
1.1.3	<b>Entrevistas narrativas</b> .....	34
1.2	MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO .....	36
<b>2</b>	<b>JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE</b> .....	44
2.1	JUVENTUDE: CAMPO DE PESQUISA, TEORIAS E CONCEITOS .....	45
2.1.1	<b>Juventudes, condição juvenil e produção da juventude</b> .....	49
2.1.2	<b>Juventude em contextos de privação de liberdade: adolescente ou adulto</b> .....	52
2.2	VIOLÊNCIA: CAMPO DE PESQUISA, TEORIAS E CONCEITOS .....	54
2.2.1	<b>Tipos, formas e expressões da violência</b> .....	56
2.2.2	<b>Marcas da violência: impactos nas trajetórias de jovens privados de liberdade</b> .....	59
2.3	JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: INTERFACES TEÓRICAS.....	60
2.4	PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE JOVENS NO BRASIL.....	63
2.4.1	<b>Sistema socioeducativo</b> .....	65
2.4.2	<b>Sistema prisional</b> .....	66
2.5	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE .....	67
2.5.1	<b>Políticas de escolarização: educação escolar em contextos de privação de liberdade</b> .....	68
2.5.2	<b>Políticas de avaliação e certificação educacional: exames em larga escala aplicados para pessoas privadas de liberdade</b> .....	70
<b>3</b>	<b>PERCURSO DO ESTUDO EMPÍRICO: APROXIMAÇÃO, CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DOS DADOS</b> .....	72
3.1	ENTRADAS NO CAMPO: ENTRE GRADES, PORTÕES, CELAS E SALAS .....	73
3.1.1	<b>O sistema socioeducativo do Distrito Federal como campo de pesquisa</b> .....	75
3.1.2	<b>O sistema prisional do Distrito Federal como campo de pesquisa</b> .....	78

3.2	OS JOVENS E AS SITUAÇÕES DE FALA: COMO OS DADOS FORAM CONSTRUÍDOS .....	80
3.2.1	<b>Acesso aos jovens e construção dos dados</b> .....	81
3.2.2	<b>Amostragem e seleção de dados</b> .....	85
3.2.3	<b>Apresentação dos casos</b> .....	87
3.3	DO BRUTO AO ANALISÁVEL: ORGANIZAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E <i>CORPUS</i> .....	90
3.3.1	<b>Organização e avaliação temática</b> .....	90
3.3.2	<b>Seleção de passagens, transcrição e codificação de dados</b> .....	92
3.3.3	<b>Análise sequencial comparativa e formação de tipos</b> .....	93
3.4	CAMINHO ANALÍTICO NO MÉTODO DOCUMENTÁRIO .....	94
4	<b>COMO É SER JOVEM E ESTAR PRIVADO DE LIBERDADE</b> .....	99
4.1	PASSAGEM ILUSTRATIVA DA ANÁLISE DE DRAMATURGIA INTERATIVA.....	100
4.2	SISTEMA SOCIOEDUCATIVO .....	102
4.2.1	<b>Grupo Realidade</b> .....	102
4.2.2	<b>Grupo Mente</b> .....	111
4.3	SISTEMA PRISIONAL .....	114
4.3.1	<b>Grupo Destino</b> .....	115
4.3.2	<b>Grupo Privação</b> .....	122
4.4	SÍNTESE COMPARATIVA.....	133
5	<b>ESPAÇOS SOCIAIS ABERTOS: FAMÍLIA E QUEBRADA</b> .....	136
5.1	FAMÍLIA.....	138
5.1.1	<b>A família como pilar afetivo, centralidade da figura materna e valorização tardia</b> .....	138
5.1.2	<b>Falência da figura paterna e ausência de referências masculinas</b> .....	147
5.1.3	<b>Autorresponsabilização pela conduta criminal e pelo sofrimento familiar</b> .....	153
5.1.4	<b>Autonomia precoce, papéis de gênero e masculinidades em disputa</b> .....	161
5.1.5	<b>Ciclo intergeracional de criminalidade e violência</b> .....	167
5.1.6	<b>Construção de família nuclear como projeto de futuro</b> .....	175
5.2	QUEBRADA .....	179
5.2.1	<b>A quebrada como espaço de identidade, pertencimento e marginalização</b> .....	180
5.2.2	<b>A quebrada como espaço de violência, guerra e sobrevivência</b> .....	184

5.2.3	<b>A quebrada como espaço de socialização e sociabilidade: entre a proteção e o risco.....</b>	193
6	<b>ESPAÇOS SOCIAIS FECHADOS: ESCOLA E SISTEMAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....</b>	200
6.1	ESCOLA.....	201
6.1.1	<b>A escola antes da privação de liberdade.....</b>	201
6.1.1.1	A escola como espaço de sociabilidade, não de aprendizagem.....	202
6.1.1.2	A escola como espaço de não pertencimento, exclusão e marginalização .....	209
6.1.1.3	De incivildade e indisciplina a atos infracionais .....	216
6.1.1.4	A ruptura com a escola como ponto de inflexão rumo ao crime.....	222
6.1.2	<b>A escola nos sistemas de privação de liberdade .....</b>	228
6.1.2.1	A escola no sistema socioeducativo como rotina obrigatória e adestramento institucional .....	229
6.1.2.2	A escola no sistema socioeducativo como espaço efetivo de escolarização, aprendizagem e acolhimento .....	235
6.1.2.3	A escola no sistema prisional como benefício restrito e mediadora de direitos.....	243
6.2	SISTEMAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE .....	250
6.2.1	<b>Justiça juvenil e sistema socioeducativo .....</b>	250
6.2.1.1	O sistema socioeducativo como primeiro espaço de socialização institucionalizada e acesso a direitos.....	251
6.2.1.2	O sistema socioeducativo como espaço-tempo de aprendizado e convivência desafiadora.....	258
6.2.2	<b>Justiça penal e sistema prisional .....</b>	272
6.2.2.1	O sistema prisional como espaço de estagnação, desumanização e violência institucional .....	272
6.2.2.2	O sistema prisional como espaço-tempo de tortura e convivência para a sobrevivência.....	284
6.2.3	<b>Distanciamentos e aproximações entre os dois sistemas de privação de liberdade.....</b>	293
6.2.3.1	A privação de liberdade como destino inescapável: parte da vida e livramento .....	294
6.2.3.2	A “oprimissão” como exercício de poder arbitrário do Estado para a execução da violência e da lógica punitivista .....	301
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	309
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	324

<b>APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>339</b>
<b>APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO SISTEMA PRISIONAL DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>341</b>
<b>APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NOS NÚCLEOS DE ENSINO DOS SISTEMAS SOCIOEDUCATIVO E PRISIONAL DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>343</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>344</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL PARA PARTICIPANTES .....</b>	<b>346</b>
<b>APÊNDICE F – TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO .....</b>	<b>350</b>
<b>APÊNDICE G – TÓPICO-GUIA PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS.....</b>	<b>353</b>
<b>APÊNDICE H – EXEMPLO DE DIVISÃO TEMÁTICA DETALHADA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO .....</b>	<b>356</b>
<b>APÊNDICE I – CÓDIGOS DA TRANSCRIÇÃO .....</b>	<b>360</b>

## INTRODUÇÃO

Concretizar este trabalho de doutorado configurou-se como uma tarefa árdua, duradoura e quase irresoluta, tendo em vista que todas as direções e bases que estruturaram o projeto desta pesquisa foram construídas, desconstruídas e reconstruídas várias vezes. O que se pretendia pesquisar no momento da idealização da entrada no doutorado foi se transformando gradativamente, em decorrência de encontros e desencontros com o objeto de pesquisa e com a literatura sobre as temáticas investigadas, até se tornar o que aqui se apresenta.

Nesse sentido, é possível afirmar que a pesquisa apresentada sofreu alterações teórico-metodológicas e empíricas significativas ao longo do processo, promovidas não só pelas contribuições da orientadora, da banca de qualificação e de colegas acadêmicos, mas, principalmente, pelo contato com a prática da pesquisa e com os sujeitos, em razão da perspectiva reconstrutiva adotada. A presente pesquisa doutoral teve início na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe)<sup>1</sup>, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), e foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju).

A pesquisa qualitativa reconstrutiva (Bohnsack, 2020) fundamenta a construção dos dados empíricos coletados, possibilitando a reconstrução da realidade com base no que foi observado no campo de investigação (Flick, 2009; Weller; Pfaff, 2013). As demandas da pesquisa emergiram no campo, ensejando questões oriundas das necessidades dos sujeitos e de seu contexto. Por esse motivo, optou-se pela utilização de procedimentos empíricos que privilegiam a produção de dados, tendo em vista que eles não estão previamente postos e disponíveis para a coleta, mas surgem ao longo da pesquisa à medida que ocorre a interação.

A juventude é uma categoria social, política e analítica historicamente construída, reconhecida como determinante para os rumos de qualquer nação e, ao mesmo tempo, recorrentemente estereotipada (Britto, 1968a, 1968b, 1968c; Dávila León, 2004; Foracchi, 1972; Margulis, 2001; Margulis; Urresti, 1996; Weller; Bassalo, 2018; Zorzi et al., 2013). Apesar de características como rebeldia, busca por experimentação e delinquência terem sido comumente associadas aos jovens, o envolvimento de jovens com a violência, estampado e discutido a partir de indicadores de violência e criminalidade, tem despertado consternação social (Pimenta, 2014). Os jovens constituem uma parcela significativa das pessoas privadas de

---

<sup>1</sup> No período de 01/2021 a 12/2024, a pesquisa de doutorado esteve vinculada a esta linha, mas, com a sua descontinuidade, a partir de 01/2025, passou a estar vinculada à linha de pesquisa Educação e Diversidade na Infância, Juventude e Vida Adulta (Edija).

liberdade (PPL) no Brasil, representando 55% da população encarcerada apenas no sistema prisional brasileiro, conforme dados recentes disponíveis no Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Sinesp) (2025).

Embora os jovens requeiram a garantia das condições necessárias para o pleno desenvolvimento, a inserção nos meios sociais e, assim, o alcance da vida adulta na condição de cidadãos autônomos, eles não formam um grupo homogêneo, e suas experiências são diversificadas e influenciadas por seus contextos sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, é imprescindível compreender que os jovens privados de liberdade são sujeitos diversos, constituídos a partir de diferentes realidades individuais e coletivas, e que o atendimento prestado a eles, seja no sistema prisional ou no socioeducativo, bem como as ações voltadas à efetivação de direitos, foram determinantes para seus percursos de ressocialização.

Durante a pesquisa de campo, buscou-se escutar jovens em cumprimento de medida de internação no sistema socioeducativo do DF e em cumprimento de pena de reclusão ou detenção no sistema prisional do DF, foram indagados acerca de temas ligados a família, meio social, trajetória escolar, criminalidade, violência, masculinidades, privação de liberdade, políticas públicas educacionais (de escolarização e de avaliação educacional) e projetos de vida. Assim, foi possível, por meio dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas com jovens, reconstruir experiências individuais e coletivas, seus espaços de “experiências conjuntivas”, que se constituem como campos de socialização nos quais se sedimentam orientações coletivas e práticas compartilhadas, revelando as formas de produção da juventude em contextos marcados pela violência e pela privação (Mannheim, 1982a; Bohnsack, 2020).

Faz-se necessário elucidar que o recorte etário da juventude definido para nortear esta pesquisa, a faixa de 18 a 21 anos, teve como objetivo garantir que os jovens privados de liberdade, tanto no sistema prisional quanto no socioeducativo, fossem considerados primeiramente por sua condição juvenil, sem que os sistemas de privação de liberdade determinassem, preliminarmente, se esses indivíduos seriam classificados, obrigatoriamente, como adolescentes ou adultos. Além disso, “[t]emos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (Dayrell; Carrano; Maia, 2014, p. 110). Dessa forma, o atendimento prestado aos jovens em cada um desses sistemas, em razão das diferenças estruturantes que os fundam, também se revelou um aspecto central a ser reconstruído nesta pesquisa, dado o impacto que promove no processo de sociabilidade desses sujeitos (Sposito, 1994).

A relevância deste estudo também reside no ineditismo de associar, de forma comparativa, os sistemas socioeducativo e prisional e os jovens que os atravessam, rompendo com a segmentação predominante nas investigações sobre privação de liberdade no Brasil. São escassos os trabalhos que abordam simultaneamente esses dois sistemas, e ainda mais raros aqueles que o fazem a partir da juventude e de seus sujeitos, considerando as experiências, tensões e continuidades que atravessam os limites institucionais entre a socioeducação e o cárcere. Tal perspectiva comparada amplia a compreensão das dinâmicas de produção da juventude por jovens privados de liberdade nos dois contextos e evidencia a permanência de lógicas punitivistas e seletivas que os unem, ainda que formalmente distintos.

Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa reconstrutiva teve o objetivo de compreender como jovens entre 18 e 21 anos privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional do Distrito Federal produzem a juventude, considerando de que modo as marcas da violência se inscrevem em suas trajetórias. Para o alcance do objetivo geral, as demais questões que orientaram a pesquisa foram sintetizadas nos seguintes objetivos específicos:

a) examinar como se configurou a privação de liberdade de jovens entre 18 e 21 anos no Brasil e no Distrito Federal, analisando as dinâmicas institucionais que regulam esse processo e seus impactos na produção da juventude nesses espaços;

b) investigar o perfil e as trajetórias biográficas de jovens entre 18 e 21 anos privados de liberdade nos sistemas prisional e socioeducativo, considerando a influência das experiências conjuntivas nos espaços sociais abertos e fechados;

c) conhecer as trajetórias escolares de jovens privados de liberdade, com ênfase nas condições de acesso e permanência na escola e na relação entre a educação e a produção da juventude no contexto da privação;

d) interpretar de que modo os jovens experienciaram e significaram a transição à idade adulta, analisando as relações entre juventude, exclusão social e privações impostas pelos espaços institucionais;

e) reconstruir como se constituíram as relações entre juventude, violência e criminalidade nas trajetórias de jovens privados de liberdade, analisando os impactos das violências nos espaços sociais abertos (família e quebrada) e espaços sociais fechados (escola e sistemas de privação).

O foco do presente estudo foi motivado, inicialmente, pelo contato, por meio da docência e da pesquisa de mestrado, com jovens estudantes do ensino médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com trajetórias de vida marcadas por violência e criminalidade, alguns deles que haviam passado por regime de privação de liberdade e que,

empenhados em mudar suas vidas, atribuíam patente importância à educação escolar e aos exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Esses estudantes direcionavam seus percursos escolares para a participação nos exames, considerando-os como ponto alto de uma jornada que poderia lhes oferecer a oportunidade de escrever suas histórias de vida longe da violência e do crime, sugerindo a crença de que essas políticas públicas educacionais funcionavam, para eles, como ferramentas de transformação social.

Além disso, experiências associadas a funções de coordenação de locais de aplicação de exames nacionais em larga escala, como o Enem e o Encceja, sobretudo nas edições aplicadas nos sistemas socioeducativo e prisional, possibilitaram a compreensão dos complexos processos estabelecidos para a garantia do sucesso desses eventos e, principalmente, do cumprimento da função social a que se destinam. A decisão brasileira de expandir o acesso a exames em larga escala a pessoas privadas de liberdade foi internacionalmente reconhecida como inovadora e excepcional, o que colocou em discussão, também, os jovens privados de liberdade, já que a juventude é o público-alvo desses exames.

Os questionamentos suscitados acerca de como os jovens privados de liberdade tinham acesso a políticas públicas educacionais e dos impactos dessas políticas em suas trajetórias biográficas foram indicando a importância de investigar esses sujeitos e abrindo caminhos para a formulação do problema desta pesquisa. Essa aproximação entre a prática docente e a pesquisa científica despertou inquietações que se transformaram em questões de investigação, dando origem à primeira revisão sistemática de literatura. Assim, o acesso à literatura acadêmica sobre as temáticas envolvidas e ao próprio campo de pesquisa foi outra motivação significativa para a realização da investigação, já que o desenvolvimento teórico e empírico do estudo foi apontando percursos até a definição do objeto e do problema de pesquisa.

A proposta inicial era investigar o Enem PPL a partir da percepção de jovens privados de liberdade tanto no sistema prisional quanto na socioeducação. Contudo, já no estudo dos documentos e dados estatísticos, constatou-se que, devido ao baixo número de participantes do sistema socioeducativo do DF (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio [Inep], 2025), o cerne desse exame não era a socioeducação, principalmente porque, atualmente, para realizá-lo, o jovem precisa ter concluído ou estar concluindo o ensino médio, realidade incomum entre os socioeducandos. Verificou-se, então, que os jovens privados de liberdade no sistema socioeducativo realizavam com muito mais frequência o Encceja e estavam mais interessados e informados sobre ele. Por isso, a investigação foi ampliada para

abarcando os dois exames, visando também viabilizar a pesquisa nos dois sistemas de privação de liberdade e garantir acesso a um número maior de jovens internos da socioeducação.

O primeiro contato com a produção acadêmica, por meio de uma revisão sistemática da literatura (Cardoso; Alarcão; Celorico, 2010; Loureiro *et al.*, 2016; Sampaio; Mancini, 2007) sobre o Enem PPL e, posteriormente, também sobre o Encceja PPL, evidenciou que os exames haviam sido pouco pesquisados até aquele momento e sempre pelo viés logístico e político, como políticas públicas exitosas, por enfrentarem os desafios da aplicação em estabelecimentos privativos de liberdade, e excepcionais, por serem ofertados a pessoas privadas de liberdade (Botelho; Matos, 2022; Doroteu; Santos, 2017; Lima, 2014; Leal; Santos; Motta, 2015; Miotto, 2017).

Os participantes que realizavam esses exames em contexto de privação de liberdade não foram objeto de nenhuma dessas investigações e não só não foram ouvidos como também, muitas vezes, não foram sequer considerados, já que os trabalhos de dissertação e tese consultados tinham base documental e foco na avaliação educacional em larga escala. Constatava-se, assim, a relevância de investigar essas edições a partir da percepção das próprias pessoas privadas de liberdade.

A realização dessas primeiras buscas em bases de dados mostrou, curiosamente, que o termo “pessoas privadas de liberdade” significava chegar, obrigatoriamente, a sujeitos do sistema prisional e, quase sempre, a adultos em cumprimento de pena, com pouquíssimas referências a jovens. Essa observação indicou, de início, a necessidade de que uma nova revisão de literatura sobre os exames aplicados em contextos de privação de liberdade associasse também as buscas a “jovens privados de liberdade” e aos diferentes sistemas nos quais esses exames são ofertados. Essa mudança acabou por despertar um novo interesse de pesquisa.

O enunciado “pessoa privada de liberdade” é cunhado para descrever o estado de qualquer indivíduo que teve sua liberdade física restringida por autoridade judicial, em razão de cumprimento de pena ou medida restritiva de liberdade ou enquanto aguarda julgamento (Brasil, 2014). Embora hegemonicamente associado ao sistema prisional e à população adulta, o termo também se aplica a jovens em cumprimento de pena de reclusão ou detenção nesse sistema, bem como a adolescentes e jovens que cumprem medida de internação no sistema socioeducativo.

A aplicação desse enunciado, tanto no âmbito acadêmico quanto em outras esferas, quando pouco ou nada relacionada à juventude, revela que a construção identitária da “pessoa privada de liberdade” se vincula comumente às restrições prisionais aplicadas a adultos, desconsiderando os indivíduos fora da condição adulta, que não cometeram crimes e que estão

vinculados à socioeducação. Logo, é possível afirmar que essa restrição no uso da nomenclatura impactou a visibilidade de jovens privados de liberdade e apagou sua condição juvenil, ainda que eles sejam formalmente parte do grupo social das pessoas privadas de liberdade e reconhecidos como parte da categoria social juventude. Essa constatação contribui para o delineamento do problema central desta pesquisa, pois salienta a importância de compreender como a juventude se produz e se torna visível em contextos de privação de liberdade.

Cabe, neste ponto, uma breve consideração terminológica. Embora a literatura especializada tenda a diferenciar as expressões “pessoas privadas de liberdade” e “pessoas em privação de liberdade”, nesta tese, optou-se por utilizá-las como equivalentes, de modo consciente e proposital. Essa escolha decorre da análise dos dados empíricos, tendo em vista que, entre os jovens pesquisados, a privação da liberdade não se apresenta como uma condição transitória, mas como uma experiência que atravessa e orienta suas trajetórias, permeando sua percepção de si e do mundo. Assim, a distinção entre “estar em privação” e “ser privado”, ainda que semanticamente pertinente, mostra-se insuficiente para expressar a densidade e a permanência dessa experiência na constituição da juventude pesquisada.

Além do contato com a literatura, a preparação para o trabalho de campo nos sistemas socioeducativo e prisional, ainda tendo em vista a proposta inicial de investigar a percepção dos jovens acerca dos exames aplicados a pessoas privadas de liberdade, escancarou não apenas as disparidades entre os sistemas e o atendimento prestado a seus sujeitos, mas, sobretudo, a diversidade dos jovens privados de liberdade em cada um deles. Delineava-se, assim, um novo direcionamento da pesquisa, que, retomando o interesse inicial em investigar jovens com trajetórias marcadas por violência e criminalidade, passou a centrar-se na juventude privada de liberdade.

A partir desse movimento, foi realizada nova revisão sistemática de literatura, agora com ajuste da temática, a qual evidenciou a carência de pesquisas acadêmicas sobre jovens privados de liberdade em sistemas de privação distintos e, principalmente, produzidas a partir da juventude, e não exclusivamente da situação de privação de liberdade. As dissertações e teses encontradas investigavam jovens privados de liberdade em apenas um dos sistemas, prisional ou socioeducativo, sem considerar a condição juvenil e o atendimento específico prestado nesses contextos e, sobretudo, sem abarcar a juventude plenamente enquanto categoria social, restringindo-a à adolescência ou coligando-a compulsoriamente à vida adulta.

A análise desses trabalhos de mestrado e doutorado possibilitou categorizá-los, conforme objeto, objetivos e estrutura, em pesquisas sobre adolescentes privados de liberdade, sobre o sistema socioeducativo, sobre jovens no sistema prisional e sobre educação de jovens e

adultos no sistema prisional (Aguiar, 2012; Andrade, B. C., 2019; Andrade, M. S., 2018; Brum, 2012; Caneparo, 2015; Cavalcante, 2020; Ferreira, 2016; Gomes, 2012; Koerich, 2018; Martins, 2018; Paz, 2017; Rocha, 2007; Schmidt, 2007; Seimetz, 2020; Silva, 2018; Staats, 2022; Veloso, 2017).

Admitindo a segmentação empregada pela Política Nacional da Juventude, do Conselho Nacional de Juventude (2006), que denomina como jovens-adolescentes os indivíduos com idade entre 15 e 17 anos, como jovens-jovens aqueles que estão entre 18 e 24 anos e como jovens-adultos os que estão na faixa dos 25 aos 29 anos, é possível afirmar que os sujeitos investigados pela literatura encontrada foram apenas os jovens-adolescentes e os jovens-adultos, o que faz com que os jovens-jovens nem sequer fossem considerados como parte da juventude privada de liberdade. Em outras palavras, nessas pesquisas, os jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação foram sempre classificados como adolescentes, e os jovens em cumprimento de pena, como adultos, o que aponta para o apagamento, na literatura, da própria juventude e de sua condição juvenil em um ou em ambos os sistemas.

A constatação desse apagamento da juventude, não apenas enquanto categoria social, mas também enquanto condição experiencial e subjetiva, revelou-se um ponto de inflexão decisivo no percurso da pesquisa. Diante da escassez de estudos que considerassem os jovens-jovens privados de liberdade como sujeitos de direito e de conhecimento, percebi a importância de produzir dados e interpretações que deslindassem essa parcela invisibilizada da juventude brasileira. Num primeiro momento, o foco da investigação deslocou-se, então, para a condição juvenil desses jovens e para as marcas da violência inscritas em suas trajetórias biográficas.

Posteriormente, já em campo e em contato direto com os jovens nos dois sistemas, deparei-me com o trabalho de Annegret Warth (2021), cuja perspectiva sociológica sobre a produção da juventude se mostrou profundamente convergente com os caminhos que a pesquisa vinha tomando de modo empírico. A noção de “produção da juventude”, também não encontrada em revisões de literatura acadêmica, salienta a importância de compreender como a juventude é produzida nas práticas sociais e nas interações cotidianas entre pares, instituições e contextos. Em razão disso, esse conceito se mostrou mais adequado ao propósito desta pesquisa, pois recoloca o jovem no centro da análise, como sujeito que produz, e não apenas sofre, sua juventude, inclusive em contextos de privação de liberdade, onde as interações, as violências e as resistências se tornam práticas constitutivas da própria experiência juvenil.

A organização desta tese considerou o desenvolvimento teórico e empírico realizado ao longo da pesquisa, bem como a apresentação dos resultados empíricos de modo a evidenciar,

em sua complexidade, como jovens privados de liberdade no Distrito Federal produzem a juventude. Fundamentada na tradição do método documentário de interpretação (Bohnsack, 2020), a análise dos dados, ponto alto da pesquisa, que não se limita à descrição temática dos discursos, reconstrói as orientações coletivas e as tipologias que emergem das interações, das experiências conjuntivas e das formas de significação produzidas pelos sujeitos pesquisados. Buscou-se, portanto, explicitar os diferentes níveis de sentido documentário (Mannheim, 1982a; Bohnsack, 2020) e as formas pelas quais juventude e violência se entrelaçam nos espaços sociais e institucionais.

O Capítulo 1, intitulado *Pesquisa Qualitativa Reconstitutiva e Método Documentário*, apresenta as bases teóricas e metodológicas da pesquisa, discutindo a pesquisa qualitativa reconstitutiva, a observação participante, as entrevistas narrativas, os grupos de discussão e o método documentário de interpretação, que fundamentam a análise empreendida.

O Capítulo 2, *Juventude Privada de Liberdade*, apresenta a discussão teórica sobre juventude, violência e privações, articulando conceitos, teorias e debates contemporâneos. São discutidas as categorias juventudes, condição juvenil e produção da juventude; as especificidades da juventude em contextos de privação de liberdade; as diferentes formas de violência e suas marcas nas trajetórias; as interfaces entre juventude e violência; o panorama da privação de liberdade de jovens no Brasil, com destaque para os sistemas socioeducativo e prisional; e, por fim, as políticas públicas educacionais destinadas a pessoas privadas de liberdade, com ênfase nas políticas de escolarização e de avaliação educacional em larga escala.

O Capítulo 3, *Produção, Organização e Análise de Dados*, apresenta o percurso da pesquisa de campo e detalha as etapas de definição do corpus, aproximações com o campo, observação participante, realização dos grupos de discussão e entrevistas narrativas, além dos procedimentos de organização, transcrição, codificação e análise dos dados segundo o método documentário. O Capítulo 4, *Como é ser jovem e estar privado de liberdade*, apresenta a análise aprofundada das passagens iniciais de quatro grupos de discussão, dois no sistema socioeducativo e dois no sistema prisional.

A escolha por iniciar a parte empírica com a reconstrução dessa passagem específica decorre da função metodológica central de mostrar como se realiza a dramaturgia interativa própria do método documentário e como a questão inicial atua como dispositivo de iniciação temática. Ao expor minuciosamente esse momento inaugural, o capítulo, além de demonstrar a lógica interpretativa das passagens temáticas e evidenciar como a condição juvenil é narrada e elaborada coletivamente desde os primeiros instantes da interação, também contribui para a compreensão de como se dá a reconstrução dos dados empíricos a partir do método

documentário. Ler a passagem inicial, portanto, é ler o grupo em sua gênese, o instante em que a orientação coletiva começa a se mostrar e a juventude, em suas múltiplas formas de expressão, começa a se produzir discursivamente.

A escolha por trabalhar com os espaços de experiências conjuntivas como eixo estruturante da análise está ancorada na compreensão de que a juventude não é apenas uma etapa da vida, mas uma condição relacional, processual e situada, atravessada por marcas sociais de pertencimento, desigualdade e violência. Esses espaços configuram-se, assim, como campos privilegiados de observação das formas de produção da juventude, ao revelarem os modos pelos quais os jovens significam as suas experiências cotidianas, performam papéis sociais e constroem (ou têm negadas) possibilidades de futuro.

O Capítulo 5, *Espaços Sociais Abertos: Família e Quebrada*, dedica-se à análise dos espaços sociais tematizados de modo recorrente nos grupos de discussão e nas entrevistas, a família e a quebrada, que estruturam a vida dos jovens pesquisados e são aqui interpretados como territórios simbólicos e materiais de produção da juventude, atravessados por tensões entre afeto e ruptura, pertencimento e exclusão, proteção e violência. A reconstrução das orientações coletivas nesses dois espaços permite compreender como a juventude se constitui na confluência de experiências contraditórias, que tanto legitimam quanto fragilizam os sujeitos.

No Capítulo 6, *Espaços Sociais Fechados: Escola e Sistemas de Privação de Liberdade*, a análise desloca-se para os espaços sociais fechados, em especial a escola e os sistemas de privação de liberdade. Diferentemente da centralidade atribuída à família e à quebrada, aqui os jovens tematizam instituições reguladas por normas, autoridades e poderes disciplinares, que se apresentam como lugares de exclusão, punição e violência, mas também de reconhecimento, aprendizagem e resignificação identitária. A análise considera a trajetória escolar em seus diferentes momentos (antes e durante a privação de liberdade), assim como as experiências vividas no sistema socioeducativo e no sistema prisional, permitindo identificar aproximações e distanciamentos entre ambos.

Cabe ressaltar que, nos capítulos 5 e 6, as passagens foram divididas apenas para facilitar a apresentação, mas todas foram analisadas com respeito a sua totalidade e o rigor exigido pelo método. Isso implica que, em alguns momentos, a interpretação apresentada pode aparentemente extrapolar o conteúdo explícito do trecho em destaque, uma vez que considera a passagem completa e se articula também a outros dados coletados, por meio, por exemplo, de observações de campo e entrevistas narrativas. Além disso, uma mesma passagem ou trecho pode figurar em mais de uma orientação coletiva, e, por essa razão, foram realizadas escolhas

interpretativas ao longo da escrita, sempre com o intuito de tornar visível a complexidade das experiências juvenis.

Por fim, a *Conclusão* sistematiza os resultados obtidos nos capítulos anteriores em uma perspectiva tipológica. Reconstrói-se a tipologia sociogenética formada a partir das experiências analisadas, identificando orientações coletivas que remetem a diferentes modos de produção da juventude (choque, adaptação, ruptura e disputa), além de discutir as exclusões, rupturas e reconstruções vividas pelos jovens. Além disso, apresenta-se a articulação dos resultados alcançados às discussões teóricas apresentadas na primeira parte da tese, situando as interpretações no campo mais amplo dos estudos sobre juventude e violência.

Em síntese, a estrutura desta tese permite refletir o próprio movimento reconstrutivo do método documentário, no qual teoria e empiria se entrelaçam para revelar como os jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional do Distrito Federal produzem a juventude, entre tensões, violências e possibilidades de reconstrução de si.

## 1 PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA E MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Neste capítulo, são brevemente apresentadas as bases teórico-metodológicas que sustentam a presente pesquisa, que recorre à abordagem reconstrutiva para a análise de contextos e fenômenos sociais específicos, suas particularidades e marcações individuais e coletivas, desenvolvendo técnicas e padrões a partir de experiências de práticas de pesquisa. A sociologia do conhecimento praxiológico, desenvolvida por Ralf Bohnsack (2020), que combina aspectos da sociologia do conhecimento de Mannheim, da etnometodologia de Garfinkel e da teoria de *habitus* de Bourdieu, é a perspectiva orientadora da pesquisa qualitativa reconstrutiva<sup>2</sup>.

Dessa forma, para viabilizar o acesso ao conhecimento experiencial coletivo ou conjuntivo de jovens privados de liberdade no Distrito Federal, este estudo, partindo da importância da comunicação metodicamente controlada entre o pesquisador e aqueles que são seu objeto de pesquisa, emprega métodos e técnicas de investigação, construção e análise de dados qualitativos centrados na prevalência do sistema de relevância dos sujeitos pesquisados. Essa perspectiva distancia-se de outras abordagens qualitativas interpretativas ao privilegiar a reconstrução de formas coletivas de orientação, situadas historicamente e socialmente, e não apenas de significados individuais ou intencionais. Cabe destacar que a decisão, de ordem pedagógica e heurística, de iniciar a tese com a apresentação da fundamentação teórico-metodológica está vinculada à necessidade de oferecer ao leitor, desde o início, o conhecimento das bases que sustentam a pesquisa.

Ao longo dos capítulos seguintes, inclusive na interlocução com outros aportes teóricos, como no Capítulo 2, ocorrerá a retomada de muitos conceitos, categorias nativas e terminologias próprias da sociologia do conhecimento praxiológico e do método documentário, o que não constitui repetição fortuita, mas, sim, uma estratégia consciente e intencionada de assegurar clareza e evidenciar os princípios orientadores deste estudo. Assim, optou-se deliberadamente por apresentar, neste momento, um capítulo de caráter mais sistematizador, reservando para o Capítulo 3 o detalhamento da aplicação empírica dessas bases, isto é, a descrição de como, com a ajuda de observações, entrevistas narrativas e grupos de discussão como coleta de dados e da interpretação documentária como método de análise, foi possível reconstruir diferentes formas de produção da juventude e, portanto, aspectos centrais da condição juvenil dos participantes da pesquisa.

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento, consultar referências como Bohnsack (2012, 2014, 2020), Weller (2002, 2005, 2006, 2010, 2011, 2013, 2014, 2019), Weller e Pfaff (2013), Mesquita (2019), Pontes (2020), Cândido (2023).

## 1.1 PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA

A pesquisa social empírica é marcada por controvérsias e discussões arraigadas na diversidade de perspectivas teóricas, quadros de referência e métodos utilizados por pesquisadores das ciências sociais e humanas. O desenvolvimento de métodos qualitativos para a investigação de fenômenos sociais, em antítese ao cunho quantitativo estabelecido no âmbito dos fenômenos naturais, foi conduzido, desde o século XIX, por tradições teóricas, epistemológicas e metodológicas ligadas ao pragmatismo, ao interacionismo simbólico, à etnometodologia, à hermenêutica, à fenomenologia e à sociologia do conhecimento.

A abordagem holística dos fenômenos investigados, visando considerar todos os componentes de um contexto social, se contrapõe à perspectiva quantitativista, baseada na divisão objetiva da realidade em unidades mensuráveis, e se volta à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (Gatti; André, 2013; Weller; Pfaff, 2013). A partir da década de 1960, a dicotomia entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa perdeu espaço, garantindo, além de discussões mais voltadas para ética na pesquisa e qualidade das investigações científicas, a difusão de métodos qualitativos na área da educação.

Ao intentar a compreensão das percepções e construções de significados e conhecimentos dos indivíduos e/ou grupos em relação ao mundo ou a aspectos específicos dele, a pesquisa qualitativa, de abordagem interpretativa, que valoriza a subjetividade e a complexidade inerentes às experiências humanas, tem se consolidado como uma tendência investigativa de grande relevância. O emprego de abordagens analíticas na pesquisa social empírica, com a devida atenção ao enquadramento teórico-metodológico e ao rigor científico, possibilita trato exigente com a realidade e sua reconstrução, bem como interpretação de aspectos formadores do ser humano e de suas mais diversas relações e construções socioculturais (Flick, 2009; Gatti; André, 2013; Günther, 2006; Zardo, 2012).

A pesquisa qualitativa reconstrutiva, por sua vez, apresenta-se como uma abordagem teórico-metodológica baseada na reconstrução social da realidade, visando, por meio da utilização de procedimentos abertos para a construção de dados empíricos, instituir teorias fundamentadas empiricamente para a compreensão de como os sujeitos se orientam no mundo e dos sentidos atribuídos por eles aos fenômenos sociais (Weller, 2020). Essa abordagem da pesquisa qualitativa se configura, sem prescindir de teorias, a partir de experiências práticas de pesquisa que sustentam “o processo interpretativo dos dados à luz do que eles mesmos revelam sobre a realidade social pesquisada” (Weller, 2020, p. 9). Tal perspectiva implica, assim, compreender o processo de pesquisa como uma via de mão dupla entre o campo e a teoria, em

que as práticas empíricas produzem conhecimento e simultaneamente o questionam, permitindo reconstruir formas coletivas de orientação e, nelas, o sentido social da ação.

Segundo Bohnsack (2020), os métodos reconstrutivos na pesquisa social empírica se distinguem dos procedimentos de teste de hipóteses, que são baseados nas ideias de Karl Popper e do racionalismo crítico, que, como modelo de pesquisa convencional, propõe que a ciência empírica deve dedicar-se à verificação e ao falseamento de teorias. Nessa lógica, as hipóteses científicas devem ser formuladas como proposições empíricas que sejam passíveis de serem falseadas, ou seja, que possam ser confrontadas com a realidade e potencialmente refutadas por evidências contrárias. Assim, visando a verificabilidade empírica dos enunciados que fundamentam a pesquisa, esse modelo científico requer a estrita documentação dos procedimentos de pesquisa e a padronização dos métodos de coleta de dados, sem as quais os resultados encontrados não apresentam confiabilidade.

Pesquisadores reconstrutivos tecem críticas aos procedimentos de teste de hipóteses principalmente no que se refere à relação entre experiência de observação e realidade observada e à relação entre teoria e campo de objetos, apontando que a estandardização dos métodos de coleta de dados, restringindo-os a instrumentos, limita a comunicação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa, fragilizando e precarizando a compreensão e interpretação desses dados (Bohnsack, 2020). O ponto de partida da pesquisa qualitativa reconstrutiva não é a hipótese a ser testada, mas a experiência vivida e comunicada pelos sujeitos em contextos específicos.

A pré-estruturação e padronização do desenvolvimento da comunicação dos sujeitos da pesquisa, elementos interventivos considerados basilares para a validação de métodos convencionais, são refutadas pelos métodos interpretativos ou reconstrutivos, que, seguindo em direção oposta, adotam, na construção dos dados empíricos, procedimentos abertos. Essa abertura instituída pela diminuição das intervenções e interferências do pesquisador no campo estudado garante a preservação dos significados e das construções vividas atribuídas pelos sujeitos e o controle da base de conhecimento do pesquisador. Para uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, segundo Bohnsack (2020, p. 30),

[o] controle metódico significa aqui então controle sobre as diferenças entre a língua do pesquisador e a língua do pesquisado, sobre as diferenças de seus quadros de interpretação, de seus sistemas de relevância. E esse controle só pode ser exercido se dermos oportunidade aos pesquisados de desdobrar o seu sistema de relevância, para então reconstruirmos e nos conscientizarmos das diferenças dos quadros de interpretação.

Segundo o autor, as considerações metodológicas verdadeiramente relevantes para uma pesquisa empírica são derivadas das experiências práticas da própria pesquisa, tendo em vista

que o pesquisador encontra, na realidade vivenciada no campo, as premissas que vão orientar o modo como ele deve atuar na investigação de um fenômeno social. As demandas da pesquisa surgem no campo de investigação, ensejando questões que, de fato, sejam oriundas das necessidades que emergem do objeto de estudo e de seus sujeitos. Por esse motivo, é importante a utilização de um método que privilegie a produção de dados, tendo em vista que eles não estão previamente postos e disponíveis para a coleta, mas surgem ao longo da pesquisa à medida que ocorre interação com os participantes.

A prática de pesquisa possibilitou o surgimento de metodologias reconstrutivas inovadoras, como a teoria fundamentada e o método documentário, cujo interesse é concentrado em desenvolver sintetizações teóricas a partir de material empírico e sua análise, tendo em vista que essa abordagem pressupõe uma relação reflexiva com o conhecimento experiencial dos sujeitos pesquisados (Flick, 2009; Weller; Pfaff, 2013). Dessa forma, a pesquisa reconstrutiva busca incorporar elementos do cotidiano das pessoas estudadas em sua própria prática de pesquisa, a fim de compreender e interpretar mais profundamente os fenômenos estudados. Essa abordagem valoriza a intersubjetividade e a reflexividade dos investigadores, bem como a consideração do contexto e das situações reais em que ocorre a pesquisa. Trata-se da

reconstrução do próprio procedimento empírico, uma reconstrução da reconstrução, por assim dizer, pode ocorrer de forma bastante pragmática. Os princípios do próprio procedimento assim desenvolvidos assumem então mais o caráter de receitas extraídas da experiência. Os pesquisadores se conscientizam em cada caso de seu próprio modo de procedimento para então sistematizá-lo, harmonizá-lo intersubjetivamente e, talvez, até abreviá-lo. (Bohnsack, 2020, p. 36).

Nesse sentido, então, essa metodologia parte da reconstrução dos processos de conhecimento no cotidiano e é desenvolvida a partir deles, sustentada em correntes filosóficas e teorias sociológicas, como a sociologia fenomenológica de Alfred Schütz, a etnometodologia de Harold Garfinkel e Aaron Cicourel e a sociologia do conhecimento de Karl Mannheim. A seguir, serão apresentados os métodos reconstrutivos interrelacionados, observação participante, entrevista narrativa e grupos de discussão, por meio dos quais foram conduzidas a investigação e a construção de dados empíricos.

### **1.1.1 Observação participante**

A observação participante “é a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (Flick, 2009, p. 107). Segundo, Lüdke e André (1986, p. 35), o pesquisador busca inserir-se no contexto pesquisado e participar da realidade do grupo,

tendo em vista que a “observação possibilita um contato pessoal e estreito [...] com o fenômeno pesquisado”. No entanto, essa técnica, primeiramente, precisa ser realizada de modo sistemático e controlado para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica. Como método reconstrutivo, esse tipo de observação possibilita o acesso e a compreensão do determinado contexto de ação, bem como a relação dele com o conjunto de regras, códigos e declarações produzido e incorporado pelos sujeitos.

Destaca-se que, segundo Bohnsack (2020), “interpretação” e “compreensão” são noções distintas, e apenas as compreensões explícitas em conceitos, formuladas linguisticamente, têm relevância científica. A ação de interpretar não está restrita ao contexto científico, mas está presente também na comunicação cotidiana; e compreender é explicar teórico-reflexivamente o que foi entendido, sempre baseando-se nas percepções mentais pré-reflexivas das formações. Os esforços de compreensão são mais complexos do que sua explicação conceitual e se tornam empiricamente relevantes por meio dela.

Nesse sentido, a observação participante configura-se como um método para obter compreensão empírica dos processos de vivência de um grupo social, sendo um caminho para “apreender” o contexto vivencial, permitindo que o pesquisador compreenda como os membros do grupo vivenciam o cotidiano e suas orientações de vida. Bohnsack (2020) esclarece, ainda, que esse método depende de interpretações em duas fases: das interpretações dos pronunciamentos dos participantes e das interpretações dos textos dos observadores.

Uma compreensão completa requer a consideração de elementos verbais e não verbais, bem como a análise textual das observações realizadas. Para isso, faz-se necessária uma postura do pesquisador que envolva participar presencialmente dos processos de vivência dos participantes. Tendo em vista que a presente investigação se deu em contexto institucional de privação de liberdade, a aproximação direta, que pressupõe a inserção da pesquisadora no campo, ainda que sob as restrições próprias dos sistemas socioeducativo e prisional, objetivou, além de alcançar dimensões teóricas das práticas cotidianas por meio de gestos, rotinas, atividades e interações formais ou informais, construir espaço seguro para a produção de narrativas e acessar empiricamente as experiências relacionadas à condição juvenil que, nesses espaços, não podem ser integralmente documentadas em entrevistas individuais ou coletivas.

Dessa forma, nesta pesquisa, a observação participante é empregada como um método complementar à interpretação textual, atuando como etapa amalgamadora dos discursos dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas, viabilizando, corrigindo e ratificando a reconstrução de orientações coletivas que articulam o que se torna visível nas interações que

acontecem dentro dos sistemas, o que é dito e o que é vivido e garantem interpretações mais válidas e confiáveis do grupo social investigado.

### **1.1.2 Grupos de discussão**

Os grupos de discussão são espaços de interação coletiva que possibilitam “a obtenção de dados e a análise do contexto e ou do meio social dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas” (Weller, 2013, p. 56). Isso porque, os grupos reais representam estruturas sociais, e suas comunicações revelam padrões que documentam experiências coletivas, pertencimento de classe, meio social e geração (Weller, 2019). Logo, esse método apoia-se na compreensão, derivada de Mannheim (1985), de que o conhecimento conjuntivo é produzido e atualizado nas interações de grupo e que, portanto, o discurso coletivo possibilita a reconstrução das orientações de fundo que organizam as ações práticas dos sujeitos.

Diante do fato de que os métodos e as técnicas escolhidas determinam os caminhos de uma investigação e seus resultados, principalmente em uma pesquisa qualitativa reconstrutiva, e dado o foco em jovens privados de liberdade, os fenômenos sociais investigados e sua relevância metodológica, os grupos de discussão constituíram o ponto central da produção de dados desta pesquisa, permitindo a análise de acontecimentos típicos dessa fase de desenvolvimento e do contexto de privação de liberdade, bem como a compreensão das experiências vividas no meio social, incluindo desintegração e exclusão social (Weller, 2006, 2013).

Grupos de discussão começaram a ser utilizados em pesquisas com jovens na década de 1980, ultrapassando a mera coleta de dados e se tornando uma ferramenta para a reconstrução das orientações coletivas que regem suas ações (Weller, 2006, 2013, 2019, 2024). Nesse sentido, o objetivo principal dos grupos de discussão é constituir o meio social, o contexto geracional e as experiências de exclusão social (Weller, 2006), considerando que os meios sociais são definidos como “espaços de experiências conjuntivas”, em que os membros são interligados por aspectos comuns de seus destinos, vivências biográficas e história de socialização (Bohnsack, 2020).

Por meio dos grupos de discussão, busca-se acessar as orientações coletivas que emergem enquanto os participantes interagem e opinam em conjunto sobre diferentes temas relacionados aos seus espaços de experiências (Weller, 2006). Assim, conforme afirma Bohnsack (2020), as interações coletivas são importantes no processo de expressão de opiniões no grupo de discussão, que não são simples somas das opiniões individuais, mas, sim, produtos

dessas interações. Para isso, a formação de um grupo de discussão envolve a definição dos sujeitos a serem entrevistados, a quantidade de grupos a serem realizados e suas especificações, um processo que ocorre ao longo da pesquisa, baseado nas interações do pesquisador com o campo e com os indivíduos (Weller, 2006). Um tópico-guia é elaborado com questões que incentivam a discussão no grupo, e a participação de 3 a 8 membros é ideal (Weller, 2013, 2024).

A condução dos grupos de discussão segue princípios elaborados por Bohnsack (1999, 2020), que incluem estabelecer um contato recíproco com os participantes, dirigir as perguntas ao grupo como um todo, iniciar a discussão com questões vagas para estimular a participação, permitir que a organização das falas fique a cargo do grupo, formular perguntas que suscitem narrativas, deixar que o grupo direcione a discussão, intervir apenas quando solicitado ou necessário para manter a interação do grupo (Weller, 2006). Dessa forma, o pesquisador deve buscar intervir o mínimo possível, adotando uma postura sociogenética e favorecendo discussões que levem à reflexão e à narração de experiências, e não apenas à descrição de fatos (Weller, 2013).

Os grupos de discussão são significativos para pesquisas com adolescentes e jovens por vários motivos: 1) eles se sentem mais à vontade entre pares, o que favorece diálogos mais reflexivos e próximos da realidade cotidiana; 2) é possível observar detalhes do convívio no meio social; 3) o entrevistador é percebido como parte do grupo, promovendo uma interação mais genuína; 4) o grupo pode suscitar reflexões que não haviam sido consideradas individualmente; 5) situações, fatos e posições podem ser corrigidos de acordo com a realidade socialmente compartilhada (Weller, 2013). Com jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional, a realização de grupos de discussão mostrou-se ainda mais relevante, pois permitiu observar como eles constroem consensos, resistências e disputas simbólicas em torno de temas diversos.

A dramaturgia das falas, os momentos de riso, de silêncio, de concordância ou de confronto foram decisivos para a reconstrução documentária, na medida em que tornaram visível o conteúdo temático, bem como os modos coletivos de elaborar sentidos diante da experiência de estar privado de liberdade. Assim, a análise dos grupos de discussão, conforme o método documentário, apresentado a seguir, ampliou o alcance empírico e reforçou a dimensão comparativa do estudo, viabilizando a identificação de padrões homólogos entre jovens de diferentes unidades e sistemas.

### 1.1.3 Entrevistas narrativas

As entrevistas narrativas, enquanto procedimento reconstrutivo de pesquisa de geração de dados, objetiva acessar diferentes níveis de experiências cotidianas por meio das histórias contadas pelos sujeitos pesquisados. Essa abordagem foi desenvolvida por Fritz Schütze, na década de 1980, a partir da influência da fenomenologia social, do interacionismo simbólico e da etnometodologia, bem como da premissa de que narrativas, ou seja, a contação de histórias, são meios comuns de comunicação no cotidiano que possibilitam a expressão de experiências próprias e o compartilhamento de vivências (Bohnsack, 2020; Schütze, 1992a, 1992b, 2013; Weller, 2011; Weller; Pfaff, 2013).

Segundo Bohnsack (2013, p. 118), Schütze desenvolveu uma teoria da narrativa fundamentada na sociologia linguística e, também, uma teoria do conteúdo comunicado nas narrativas; e, tendo em vista o emprego das entrevistas narrativas na análise biográfica, o autor desenvolveu uma teoria da biografia fundamentada empiricamente, apontando “a importância de se diferenciar as camadas de experiências biograficamente relevantes” nas narrativas. Tanto na teoria da narrativa quanto na teoria da biografia, as categorias metateóricas ou formais, que informam a estrutura formal das narrativas e da experiência cotidiana biograficamente relevante, são essenciais para uma análise empírica que procede de modo reconstrutivo, sem orientação por hipóteses pré-concebidas.

Esse procedimento de geração de dados visa garantir que as narrativas fluam de forma autêntica e natural, permitindo que o narrador reproduza sua história de vida como a vivenciou, com relevância e focalização para a sua identidade, uma vez que as combinações sistemáticas de estruturas processuais dos cursos de vida individuais possuem relevância social. A reprodução da experiência biográfica como uma ação relevante para o próprio narrador ocorre de forma imediata por meio de narrativas improvisadas, viabilizando que ele desenvolva uma estruturação consistente de experiências já processadas e pouco elaboradas em termos teóricos e reflexivos (Bohnsack, 2020).

A fundamentação teórico-narrativa da entrevista narrativa destaca regras inerentes à ação cotidiana de contar uma história que garantem a intersubjetividade, chamadas, por Kallmeyer e Schütze, de “persuasões” da narrativa, sendo elas: a coerção que leva ao fechamento da forma narrativa; a coerção que determina a relevância e o condensamento do conteúdo; e a coerção que leva ao detalhamento dos eventos (Bohnsack, 2020). A partir dessas regras intrínsecas, portanto, Schütze (2013) esclarece que a entrevista narrativa autobiográfica é constituída por três partes centrais: a narrativa autobiográfica inicial, que é iniciada

espontaneamente a partir de questão orientadora e não deve ser interrompida pelo pesquisador-entrevistador; a parte central da entrevista, quando o pesquisador-entrevistador explora o potencial narrativo tangencial de trechos temáticos que foram fragmentados na etapa inicial e que podem possibilitar narrativas adicionais; e a explanação detalhada suscitada pelo pesquisador-entrevistador, que vai incentivar a explicação e abstração de pontos relevantes apenas mencionados.

Essa estruturação da entrevista narrativa autobiográfica possibilita a geração de dados no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática que, além de registrar “o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia”, revelam “os entroncamentos das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes” para ele (Schütze, 2013, p. 213). Como resultado, temos

um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador. (Schütze, 2013, p. 213).

As entrevistas narrativas contribuem para a pesquisa qualitativa reconstrutiva por romperem com uma estrutura baseada em perguntas e respostas, compreendendo que a narrativa de histórias passa pela construção de estados que podem desnudar eventos que confrontam a vida cotidiana, estão presentes em muitas biografias e representam mais fidedignamente os fenômenos sociais (Schütze, 2013; Weller; Zardo, 2013; Weller, 2012; Weller; Otte, 2014). Em razão disso, elas foram particularmente pertinentes no trabalho com jovens privados de liberdade, uma vez que suas histórias são frequentemente silenciadas, fragmentadas ou apropriadas por narrativas institucionais que reduzem suas experiências a categorias jurídicas ou a rótulos criminalizantes.

Em diálogo com os grupos de discussão, as entrevistas narrativas foram concebidas não como técnica autônoma de análise biográfica, mas como procedimento complementar de geração de dados reconstrutivos, voltado a aprofundar aspectos biográficos e conjuntivos que não emergem na interação grupal. Essa complementaridade garantiu coerência metodológica entre os níveis de experiência individual e coletiva, sem fragmentar o campo empírico.

No âmbito desta pesquisa, inicialmente, foi considerada a análise em profundidade dos dados produzidos a partir da aplicação desse procedimento por meio de uma triangulação de abordagens interpretativas e reconstrutivas de pesquisa (Flick, 2009), o método documentário, de Bohnsack (2020), e a análise estrutural de narrativas, de Schütze (2010, 2013). No entanto,

com a entrada em campo, percebeu-se que, ao priorizar o fluxo narrativo e permitir que o entrevistado determine os caminhos do relato, as entrevistas narrativas possibilitaram que os jovens participantes da presente pesquisa falassem de si mesmos e, em forma de relato relativamente livre, reconstruíssem suas trajetórias biográficas em uma dialogicidade que não se confundiu com a lógica processual e punitivista, que encara suas histórias a partir dos atos infracionais ou crimes, evidenciando sentidos, rupturas, continuidades e marcas da violência que os atravessam.

Portanto, tendo em vista que as entrevistas narrativas favoreceram a emergência de importantes elementos conjuntivos das experiências, definiu-se que elas não seriam aqui analisadas paralelamente aos grupos de discussão, mas, sim, de modo complementar, haja vista que revelam, na análise documentária, como orientações coletivas compartilhadas por sujeitos situados em contextos semelhantes, neste caso de exclusão e privação.

## 1.2 MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO

O método documentário foi utilizado para a interpretação dos dados produzidos nos grupos de discussão e nas entrevistas narrativas uma vez que privilegia a investigação das orientações coletivas de grupos sociais e de suas experiências conjuntivas, evidenciando que elas figuram como conhecimento atóricico<sup>3</sup> e se apresentam como o resultado das experiências de diversos indivíduos relacionados a um mesmo arranjo, cabendo ao pesquisador encontrar a forma de acessá-las e transformá-las em conhecimento teórico (Weller, 2005). Segundo Bohnsack (2020, p. 76), esse método foi cunhado por Karl Mannheim, em 1922, como conceito central de sua sociologia do conhecimento e alcançou importância metodológica na Alemanha especialmente após ter sido revisitado pela etnometodologia, em 1959. Trata-se de uma perspectiva teórica voltada para a compreensão das construções de sentido presentes nos espaços e nas interações sociais e das visões de mundo de um determinado grupo (Bohnsack; Weller, 2013).

Harold Garfinkel, fundador da etnometodologia, abordagem sociológica de origem norte-americana, contribuiu para a difusão do conceito “método documentário de interpretação” ao empregá-lo, pela primeira vez, para ilustrar a fragilidade da comunicação diária, por meio da explicação do que chamou de experimentos de crise, nos quais estudantes se recusavam a

---

<sup>3</sup> Importante destacar que o “conhecimento atóricico” está relacionado à racionalidade da prática, àquela que constitui o indivíduo e orienta suas ações, ainda que não tenha sido teorizada (Bohnsack, 1999, 2011, 2020; Mannheim, 1982a, 1982b). Para mais, ver Quadro 4.

relacionar as afirmações de pessoas conhecidas a um conhecimento contextual comum e a entendê-las (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013, Weller *et al.*, 2002). Considerando que os sujeitos envolvidos na comunicação são estranhos uns aos outros, e a intersubjetividade deve ser produzida situacionalmente, Garfinkel compreendeu o método documentário como um procedimento interpretativo para lidar com a imprecisão de “expressões ocasionais”, que fazem pleno sentido apenas dentro do grupo ou do contexto em que foram geradas, e sua “indexicalidade”, característica que reafirma a premissa de que os enunciados, os termos e as práticas cotidianas são sempre indexados, e dependentes de circunstâncias, contexto e atores para fazer sentido (Bohnsack, 2020).

As chamadas “expressões ocasionais” designam, segundo a etnometodologia, enunciados cujo significado depende fortemente do contexto em que são proferidos e do conhecimento compartilhado entre os interlocutores. Já a “indexicalidade” refere-se ao caráter situado de toda ação e linguagem social, isto é, ao fato de que os significados são sempre indexados a circunstâncias, papéis e experiências concretas. Na perspectiva da sociologia do conhecimento praxiológico, esses conceitos são retomados não para enfatizar a instabilidade da comunicação, como em Garfinkel, mas para compreender como o conhecimento cotidiano, mesmo quando local e contextual, pode ser reconstruído sociologicamente como expressão de orientações coletivas. Assim, a indexicalidade deixa de ser apenas um problema da linguagem e passa a ser um indício empírico do pertencimento conjuntivo dos sujeitos pesquisados (Bohnsack, 2020).

Dessa forma, a etnometodologia de Garfinkel se aproxima do programa epistemológico da sociologia do conhecimento de Mannheim, que enfatiza que a interpretação científica não é superior ao pensamento cotidiano, mas ainda utiliza o método documentário de investigação de modo restrito, sem o desenvolvimento de instrumentos ou procedimentos de análise específicos. Nesse sentido, apesar de não existir uma relação de superioridade entre elas, a interpretação científica social se distingue da prática cotidiana pela postura analítica que pergunta “como” os fatos sociais e a verdade são produzidos e não “o que” eles são, postura essa intitulada por Mannheim de processual-reconstrutiva ou genética (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013; Weller, 2019).

Cabe salientar que, embora comunguem a crítica à padronização da pesquisa e à necessidade de um controle metódico da comunicação entre pesquisador e pesquisados, bem como o interesse em compreender a ação social a partir dos significados produzidos no cotidiano, com ênfase em como os sujeitos “fazem sentido” em suas práticas, ambas as perspectivas apresentam importantes diferenças teóricas e metodológicas. Enquanto Garfinkel

ênfatiza a linguagem cotidiana como indicativa de um contexto social específico e a fragilidade da comunicação situada, privilegiando microanálises da produção de sentido em interações; Mannheim propõe a reconstrução das visões de mundo, enraizadas em experiências conjuntivas e transmitidas socialmente (Bohnsack, 2020; Weller; Pfaff, 2013).

Embora ambas as perspectivas compartilhem o interesse pela produção social do sentido e pela crítica à padronização metodológica, suas diferenças têm implicações diretas para a presente pesquisa. A abordagem etnometodológica de Garfinkel orienta-se pela microanálise da interação situada e pelas práticas comunicativas que produzem sentido no aqui-e-agora da vida cotidiana; já a sociologia do conhecimento de Mannheim opera em um plano mais amplo, buscando reconstruir as formas coletivas de orientação e as visões de mundo socialmente transmitidas. Essa distinção define, no campo empírico desta tese, que o foco não recai sobre a análise micro da conversação, mas sobre a reconstrução sociogenética das orientações coletivas que emergem nas práticas e discursos dos jovens privados de liberdade, compreendidos como portadores de experiências conjuntivas historicamente situadas (Bohnsack, 2020).

A nova compreensão e aplicação para o método documentário desenvolvida, a partir da década de 1980, pelo sociólogo Ralf Bohnsack, considera os três níveis de sentido do processo de interpretação apontados por Karl Mannheim (1982a), sendo eles: o nível objetivo ou imanente, corresponde ao conteúdo objetivo ou descritivo de uma ação, isso é, àquilo que pode ser observado ou enunciado diretamente; o nível expressivo, refere-se ao modo como esse conteúdo é formulado, ao estilo, à entonação e às escolhas discursivas do sujeito, revelando sua relação com o contexto imediato de interação; e o nível documentário, núcleo da análise praxiológica, refere-se ao conhecimento implícito e às orientações de fundo documentadas na ação e no discurso (Weller, 2005, 2019; Weller *et al.*, 2002; Bohnsack; Weller, 2013). É nesse nível que se torna possível reconstruir o *modus operandi* das práticas e os *habitus* coletivos que estruturam a experiência social.

No método documentário, o movimento interpretativo caminha, portanto, do imanente ao documentário, passando pelo expressivo, de modo que a análise não se limita a descrever o que é dito, mas busca compreender como o dizer documenta modos coletivos de agir, sentir e pensar. Bohnsack (2020) coloca o nível documentário como o cerne da investigação da prática e propõe que a análise e a reconstrução do sentido da ação se deem no contexto social em que a ação está inserida, atualizando a interpretação documentária pela perspectiva tanto do método quanto da metodologia. Tal atualização, ao deslocar o foco da compreensão individual para a reconstrução das formas coletivas de orientação, consolida o método documentário como um instrumento privilegiado de interpretação sociológica das práticas cotidianas, capaz de articular

empíria e teoria sem reduzir a complexidade das experiências sociais à intencionalidade do sujeito.

Segundo Bohnsack e Weller (2013, p. 69), alcançar os níveis de sentido propostos por Mannheim “é uma tarefa fundamental para compreender as manifestações de qualquer produto cultural em sua totalidade”, tendo em vista que a interpretação documentária das ações ou das práticas cotidianas alcança mais do que as teorias do indivíduo sobre suas ações e intenções, sobrepujando a análise intuitiva ou dedutiva do objeto de investigação. A utilização do método documentário, como teoria e prática de interpretação sociológica, auxilia o pesquisador a inserir-se em um contexto social ao qual não pertence, possibilitando o desenvolvimento de teorias e metodologias ao longo do processo de pesquisa de forma reflexiva, que vai extrapolar a perspectiva dos indivíduos, e a compreensão e conceituação de visões de mundo, ações e formas de representação (Bohnsack; Weller, 2013; Weller, 2005).

Nesse contexto, Mannheim distingue as ações de “compreender” e “interpretar”, esclarecendo que a interpretação se volta à mais profunda compreensão do sentido. “Aqueles que estão vinculados uns aos outros por meio de contextos experienciais comuns, que pertencem a determinado espaço de experiência, se compreendem de forma imediata. Eles não precisam interpretar o outro.” (Bohnsack, 2020, p. 79). Diferente da compreensão, a interpretação postula o modo genético de análise que reconstrói o *modus operandi* da prática de uma ação, no qual está documentado o *habitus* individual ou coletivo por detrás da ação (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013).

Além disso, a experiência “conjuntiva”, que está fundamentada na compreensão imediata que ocorre quando os indivíduos estão vinculados por contextos experienciais comuns, e o relacionamento “comunicativo”, que ocorre por meio da interpretação mútua, que envolve a análise genética ou documentária das ações, são modos de socialidade diferentes que estão vinculados a essa diferenciação (Bohnsack, 2020).

Para alcançar as orientações imbricadas nas ações e fenômenos pesquisados, o pesquisador precisa conhecer o espaço de experiência em que essas ações e fenômenos se inserem, e, por isso, sua posição impacta o acesso e o significado atribuído ao contexto específico investigado (Weller, 2017a). Em razão disso, o método documentário pressupõe a adoção, por parte do pesquisador, da postura sociogenética, desempenhando o papel de buscar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitando-o e definindo-o teoricamente por meio da análise da prática tanto da ação quanto da fala, da representação e da argumentação dos atores da pesquisa.

Portanto, o método documentário se dedica à interpretação da linguagem e do sentido das ações e/ou práticas cotidianas, considerando a existência cotidiana vivenciada pelos sujeitos em seus “espaços de experiências conjuntivas”, que, de acordo com as reflexões de Mannheim, são contextos de coletividade em que as pessoas compartilham antecedentes existenciais comuns (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013).

[...] [O] conceito de “espaço de experiência conjuntiva” (Mannheim, 1980, p. 220) designa não apenas as práticas coletivas de grupos reais, mas também as formas de conhecimento conjuntivo e as experiências estruturais adquiridas no processo de socialização [...], que unem grupos e indivíduos, mesmo que eles não se conheçam. Trata-se, portanto, de “semelhanças interconectadas no nível do conhecimento implícito, que também podem existir entre pessoas que nunca estiveram em contato interativo” (Meuser, 2007, p. 210). (Warth, 2021, p. 95, tradução nossa).

De acordo com Warth (2021), mais do que um lugar fisicamente instituído ou um grupo de pessoas vinculadas diretamente, o espaço de experiência conjuntiva<sup>4</sup> abrange a estrutura social compartilhada por um grupo de sujeitos que possibilita experiências biográficas ou histórias de socialização parecidas, constitui-se como um centro da experiência comum, equivalendo a meio social e refletindo o sentido social e a ordem social. A interação entre os sujeitos que pertencem ao mesmo espaço de experiências conjuntivas faz emergir orientações coletivas que assumem a forma de padrões de significado dos contextos nos quais são produzidas estruturas de sentidos sobre a realidade, que vão orientar e organizar as ações dos sujeitos no mundo (Bohnsack; Weller, 2013).

Isso significa dizer que esses espaços de experiências conjuntivas correspondem a configurações simbólicas e relacionais nas quais os sujeitos compartilham esquemas de percepção e ação, constituindo, assim, uma gramática social comum que orienta suas práticas. É nesse nível que se localiza a investigação documentária, voltada à reconstrução dos significados implícitos dessas práticas.

As formas implícitas de conhecimento conjuntivo, que unem as pessoas de um grupo ou de um grupo de pares, referem-se a padrões de pensamento, percepção e ação que vão além do grupo e são diferentes dos de outros grupos. O conceito de *habitus* de Bourdieu (1980/1987, p. 88) também parte do pressuposto de que as experiências estruturais das condições de existência levam a formas semelhantes de pensar, sentir e agir, ou seja, a “estilos de vida”. (Warth, 2021, p. 95, tradução nossa).

Ancorada nesse conjunto axiomático, a atualização da interpretação documentária realizada por Bohnsack resultou em um método de análise para a pesquisa social empírica de

---

<sup>4</sup> No original: *konjunktives Erfahrungsraum*.

caráter reconstrutivo dividido em quatro etapas, sendo elas: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013). Essas etapas de análise do método documentário são precedidas por estruturação inicial, orientada de modos distintos e complementares, de acordo com o procedimento de geração de dados, que, nesta pesquisa, será pormenorizada no Capítulo 3.

No que se refere aos grupos de discussão, a organização dos dados se dá por meio de registro de diário de campo; aplicação de um formulário para coleta de informações adicionais; divisão temática; seleção, transcrição e codificação dos trechos temáticos, denominados passagens. Conforme salienta Weller (2019), o levantamento dos temas e subtemas abordados nos grupos de discussão, com a verificação da densidade metafórica e da densidade interativa, orienta a definição das passagens temáticas que serão analisados em profundidade. Depois, as fases analíticas do método documentário, relacionadas a questões mobilizadoras e desenvolvidas de modo interdependente e sequencial, contribuem para o alcance de resultados que articulam teoria e prática. O Quadro 1 sistematiza essas etapas e sua aplicação nesta pesquisa, elucidadas posteriormente.

Quadro 1 – Etapas do método documentário aplicadas a esta pesquisa

<b>Etapas</b>	<b>Pergunta-guia</b>	<b>Resultados esperados</b>
Interpretação formulada	O que é dito? Quais os conteúdos explícitos do discurso?	Reconstrução do sentido imanente e expressivo das falas, com a transposição discursiva e devida manutenção da densidade conceitual
Interpretação refletida	Como é dito? Como se organizam dramaturgia interativa, tematização e argumentação?	Reconstrução do quadro de referência, identificando experiências conjuntivas, tensões, silêncios, concordâncias e dissensos no interior do grupo
Comparação	Como diferentes passagens convergem ou divergem? Quais padrões homólogos emergem?	Identificação de orientações coletivas a partir de contrastes intragrupais e intergrupais, permitindo reconhecer regularidades e variações
Construção de tipos	Que orientações coletivas configuram tipos? Como elas se articulam?	Construção de tipos que evidenciem, nas dimensões espaciais, sociais e institucionais, a produção da juventude de jovens privados de liberdade

Fonte: elaborado pela autora, com base em Bohnsack (2020) e Weller (2013, 2019).

A interpretação formulada, primeira etapa proposta por Bohnsack (2020), consiste em reconstruir o conteúdo explícito das falas, ou seja, aquilo que os jovens disseram de forma direta, e que se apresenta como o nível imanente e expressivo do discurso. Nesse momento, pretende-se examinar e decodificar o vocabulário utilizado pelos participantes, tornando o conteúdo das falas inteligível para aqueles que não fazem parte do meio social pesquisado, elaborando, dessa forma, leitura que, num processo de dissociação da linguagem nativa sem, contudo, esvaziá-la de sentido, permita a compreensão do discurso no registro acadêmico. Nesta pesquisa, expressões próprias do universo de privação de liberdade e da quebrada, tais como

gírias, categorias nativas e modos de nomear a si mesmos, os outros, os objetos e o mundo em geral, foram compreendidas como marcas fundamentais da experiência conjuntiva, preservadas como documentos e analisadas para além de sua superfície linguística.

Na segunda etapa, denominada interpretação refletida, a atenção desloca-se do “o que é dito” para o “como é dito”, isso é, para as formas pelas quais os jovens organizam sua fala em termos de dramaturgia, tematização e argumentação (Bohnsack; Weller, 2013). É nesse nível que se torna possível reconstruir o quadro de referência, conceito central do método documentário, pois nele se evidenciam as experiências conjuntivas partilhadas pelos participantes e as orientações que atravessam sua socialidade. A análise refletida dos discursos de jovens produzidos em ambientes de privação de liberdade exigiu um olhar ainda mais atento às proposições, às elaborações, às confirmações e validações, às diferenciações, às resistências, aos momentos de tensão, de silêncio ou de falas conjuntas, de modo a permitir que viessem à tona não apenas conteúdos, mas modos de constituição de sentido próprios dos grupos.

Na etapa de análise comparativa, realizada tanto no interior de cada grupo (comparação interna) quanto entre grupos distintos (comparação externa), as interpretações refletidas de diferentes passagens são confrontadas entre si, possibilitando identificar convergências e divergências, bem como padrões homólogos (Weller, 2013, 2019). Na presente pesquisa, a comparação permitiu observar como determinadas orientações se repetem ou se diferenciam quando os jovens falam da família, da quebrada, da escola ou dos sistemas de privação de liberdade, espaços sociais compartilhados, revelando, por contraste, regularidades e singularidades que estruturam suas experiências. Nesse processo, a lógica comparativa foi fundamental para evidenciar como os espaços de experiências conjuntivas produzem, em diferentes graus, sentidos de pertencimento, exclusão ou resistência, indispensáveis para a investigação acerca da juventude.

Por fim, a quarta e última etapa, denominada construção de tipos, corresponde à síntese analítica, por meio da qual as orientações coletivas identificadas são articuladas em tipos praxiológicos, modelos interpretativos que se repetem e, posteriormente, se configuram como típicos de um meio social, indicando o *habitus* e permitindo a generalização das respostas obtidas na pesquisa reconstrutiva (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013; Weller, 2018). Longe de ser apenas uma classificação, a construção tipológica opera, nesta pesquisa, como instrumento para compreender como as trajetórias dos jovens privados de liberdade são marcadas por diferentes experiências de violência, exclusão e sociabilidade. Logo, esses tipos, reconstruídos a partir da recorrência e da comparação das experiências conjuntivas, apontam

modos específicos de ser jovem nos contextos pesquisados, bem como processos históricos e sociais de produção da juventude.

Cabe ressaltar que essas etapas não devem ser compreendidas como fases estanques, mas como momentos interdependentes e recorrentes de um mesmo processo de interpretação, no qual cada nova leitura retroalimenta a anterior, conforme a lógica da análise sequencial comparativa que caracteriza o método. Dessa forma, conforme salienta Weller (2005), a proposta metodológica de Mannheim e a sua adaptação para a pesquisa qualitativa por Bohnsack constituíram uma base teórico-metodológica profícua e um instrumento de inserção em contextos sociais distintos. O método documentário, então, por meio da adoção de um processo minucioso de interpretação, representa a possibilidade de alcançar o real conteúdo das ações dos jovens privados de liberdade e oferecer um caminho para a resolução de um problema da pesquisa social, garantindo cuidado e rigor necessários para o estreitamento da relação entre teoria e empiria.

## 2 JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O presente capítulo apresenta a discussão teórica em torno dos conceitos centrais que fundamentam esta pesquisa, promovendo aproximações com os aportes teóricos por meio da abordagem de temas, termos e conceitos relacionados à juventude, violência, privação de liberdade na juventude e políticas públicas educacionais para pessoas privadas de liberdade. Nas seções seguintes são discutidos os conceitos de juventude e violência, a relação entre eles, a privação de liberdade de jovens no Brasil, o sistema socioeducativo, o sistema prisional, as políticas públicas de escolarização e de avaliação educacional em contextos de privação de liberdade.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi constatado que, nos discursos institucionais e em boa parte da literatura acadêmica, os sujeitos privados de liberdade são comumente mencionados como adolescentes, no âmbito do sistema socioeducativo, ou como adultos, no sistema prisional, sem que se registre, e conseqüentemente se reconheça, de forma explícita e ordinária, o fato de serem jovens. Essa ausência, ou pouco ocorrência, das palavras “jovem” ou “juventude” não é meramente terminológica, ela revela um apagamento simbólico da juventude como categoria social nos contextos de privação de liberdade.

Tal invisibilidade implica não apenas a desconsideração das especificidades que atravessam a experiência juvenil, mas também reforça estereótipos e normatividades que comprimem os sujeitos em classificações jurídico-administrativas que obscurecem a complexidade de suas trajetórias (Cardozo; Dubini; Gonzalez, 2019). Essa constatação tornou-se central para esta investigação, conduzindo à problematização da produção da juventude nesses espaços e às disputas em torno de sua nomeação, reconhecimento e existência social. Por isso, os estudos e as discussões relacionadas à juventude representam um dos pilares fundamentais na elaboração deste estudo, exigindo a consideração de conceitos, teorias e definições, bem como o aprofundamento da compreensão teórica no campo da sociologia da juventude.

Em síntese, o percurso teórico desenvolvido neste capítulo buscou delinear os contornos conceituais e sociológicos da pesquisa, situando a juventude como categoria social relacional e historicamente produzida, atravessada por múltiplas formas de violência e institucionalização. A articulação entre os conceitos de juventude, violência e privação de liberdade permite compreender que as experiências dos jovens não se explicam apenas por trajetórias individuais, mas por estruturas coletivas de desigualdade, controle e resistência. Assim, as categorias que

serão discutidas formam o campo teórico-interpretativo que orientará a reconstrução das orientações coletivas nos capítulos seguintes, dedicados à análise empírica.

## 2.1 JUVENTUDE: CAMPO DE PESQUISA, TEORIAS E CONCEITOS

O conceito de juventude é uma construção social, moldada por normas, valores e expectativas que se inscrevem em contextos socioculturais e históricos específicos. Assim, a juventude representa uma categoria social, política e analítica, e as características atribuídas a ela, como rebeldia, busca por identidade e experimentação, são também influenciadas pela sociedade, pela cultura e pelo contexto histórico (Cohen, 1968; Flitner, 1968; Ianni, 1968; Lapassade, 1968; Matza, 1968; Zorzi *et al.*, 2013).

Ao reconhecer a juventude como categoria social, faz-se necessário também entendê-la como categoria de análise sociológica, utilizada para interpretar os processos de formação social, cultural e política que produzem o “ser jovem”. Essa dupla dimensão, empírica e analítica, permite distinguir entre a juventude enquanto fenômeno socialmente vivido e a juventude enquanto instrumento conceitual de leitura das práticas, valores e estruturas que a produzem. Além disso, conforme Weisheimer (2013, p. 20), “as fronteiras que demarcam o início e o término do período do ciclo de vida caracterizado como juventude envolvem um conjunto de fenômenos objetivos e subjetivos, sociais e individuais, que tendem a variar de sociedade para sociedade”.

Conforme salientam Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 109),

Inicialmente, é preciso reconhecer as dificuldades em definir o que é a juventude, um desafio posto para a sociologia da juventude em delimitar o próprio objeto: afinal, como categorizar os sujeitos pesquisados? São adolescentes? São jovens? Tais categorias remetem a uma mesma realidade? Partimos da ideia de que os conceitos de adolescência e juventude respondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. [...] No Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania.

Nesse sentido, a sociologia da juventude, como campo de pesquisa, se desenvolveu ao longo do tempo, avançando por tendências voltadas para uma noção mais generalista e abstrata da juventude ou para a ênfase na diversidade dos jovens vinculados a experiências concretas. No início, a juventude era vista principalmente como uma fase de preparação para a vida adulta. No entanto, a partir dos anos 1960, movimentos sociais e culturais como o *hippie* e o movimento

*punk* contribuíram para uma reconfiguração do olhar sobre a juventude, agora reconhecendo o jovem como ator social com características próprias (Zorzi et al., 2013).

O entendimento da juventude como uma construção social, cultural e histórica dinâmica vem rompendo com as perspectivas de um grupo homogêneo e dando lugar à percepção de uma realidade múltipla (Abramo, 1997; Bourdieu, 1983; Britto, 1968a, 1968b, 1968c; Dávila León, 2004; Foracchi, 1972; Mannheim, 1968, 1982b, 1993; Margulis, 2001; Margulis; Urresti, 1996; Weller, 2014; Weller; Bassalo, 2018). Weisheimer (2013) afirma que a noção de juventude na contemporaneidade corresponde a noções e valores que surgem no contexto da modernidade capitalista e constituem, para a pesquisa social, uma categoria multidimensional e polissêmica.

No que se refere à definição de uma faixa etária para delimitar a composição da juventude, não há consenso, registrando-se variação do recorte etário entre países e organismos internacionais (Kieling, 2013). No Brasil, conforme a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), a juventude compreende pessoas com idade entre 15 e 29 anos. A Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), por sua vez, indica a faixa entre os 14 e os 30 anos como critério para o enquadramento na juventude. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS), embora não estabeleça uma definição única de juventude, frequentemente considera o intervalo de 15 a 24 anos em seus estudos e políticas de saúde.

Essa delimitação etária oferece um parâmetro padronizado, principalmente relacionado a aspectos biológicos, embora não aborde elementos e contextos culturais, simbólicos e sociais que também influenciam a compreensão da idade e não devem ser subestimados como determinantes de grupos sociais (Dayrell; Carrano; Maia, 2014). Embora a delimitação etária, como a estabelecida pelos órgãos governamentais ou não governamentais, seja útil às políticas públicas, ela pouco captura a densidade das experiências juvenis. Como adverte Margulis (2001), tais delimitações atuam mais como ferramentas estatísticas do que como categorias sociológicas aptas a compreender a juventude em sua complexidade social, simbólica e política.

É importante reconhecer, contudo, que as fronteiras etárias não apenas descrevem, mas também produzem socialmente o “ser jovem”. As políticas, as normas jurídicas e os discursos institucionais performam a juventude ao definir quem é, ou não, reconhecido como jovem, estabelecendo expectativas de comportamento, dependência ou autonomia. Essa performatividade etária contribui para naturalizar identidades juvenis normativas, associadas a determinados corpos, classes e territórios, e para excluir outras formas de viver a juventude que escapam ao modelo hegemônico.

A noção de juventude revela uma complexidade substancial e ambígua quando explorada em profundidade, pois traz à tona uma rede de significados históricos sobrepostos, formados socialmente, que refletem a interconexão complexa de situações sociais, agentes e cenários que caracterizam o sujeito jovem (Margulis, 2001). Dessa forma, como aponta Weisheimer (2013, p. 23), para a sua construção como categoria sociológica, é indispensável a compreensão “de que a juventude não se constitui e nem se explica simplesmente por meio de princípios naturais ou determinações biológicas”.

O reconhecimento da juventude como uma condição social, relacional e historicamente situada implica problematizar concepções cronológicas e naturalizadas da idade, que frequentemente associam juventude a traços biológicos, psicológicos ou comportamentais. Essa crítica ganha densidade quando revisitamos a clássica contribuição de Karl Mannheim (1982b, 1993) sobre a questão das gerações. Embora considere que compartilhar o mesmo período sócio-histórico e ter nascido em um ano pertencente a uma faixa cronológica específica permita que um grupo compartilhe um contexto de vida semelhante, o autor enfatiza que o ciclo biológico constitui o pano de fundo do qual emergem as gerações, mas não é suficiente para compreendê-las como fenômeno social.

Mannheim (1982b, 1993) distingue a posição geracional, determinada pela coetaneidade, da unidade geracional, que envolve sujeitos que, compartilhando uma mesma posição histórica, vivenciam eventos significativos de forma semelhante e, por isso, desenvolvem orientações comuns frente à realidade. Em sua análise, o pertencimento geracional só adquire relevância sociológica quando há uma atualidade de participação, ou seja, quando os indivíduos internalizam e se engajam nos processos históricos que os interpelam em momentos cruciais de formação, geralmente durante a juventude. Essa abordagem permite compreender que juventude e geração não se confundem, mas podem se articular em experiências sociais compartilhadas.

Dessa forma, de acordo com Weller (2010, p. 219), “o conceito de gerações de Mannheim nos encoraja a focalizar nossa análise nas intenções primárias documentadas nas ações e expressões de grupos específicos, em vez de buscarmos caracterizar suas particularidades enquanto grupo”. Nesse sentido, para Mannheim (1982b, 1993), o aspecto biológico não é descartado, e sim constitui o pano de fundo material da experiência geracional, o ponto de partida que delimita a coetaneidade. Todavia, a geração não se explica pela biologia, mas pela partilha de uma temporalidade histórica e de uma situação social comum. Assim, a idade, enquanto marcador biológico, adquire sentido apenas quando se converte em vivência

social, produzindo orientações compartilhadas que ultrapassam a dimensão natural e se projetam na experiência coletiva da juventude.

No caso dos jovens privados de liberdade, por exemplo, é possível identificar formas específicas de vivenciar a juventude que não são determinadas exclusivamente pela idade, mas pelas experiências conjuntivas que os atravessam, como a violência, a exclusão social, o encarceramento e a suspensão de projetos no presente. Essas experiências comuns podem conformar unidades geracionais dotadas de sentidos compartilhados, que se expressam nas falas, práticas e formas de ser jovem nesses contextos<sup>5</sup>.

Vale ressaltar que, ao considerar o que significa ser jovem, além das considerações sobre idade, nos deparamos com concepções sociais profundamente enraizadas que influenciam nossa percepção da juventude. Isso leva a várias interpretações que moldam e caracterizam a juventude de acordo com a perspectiva adulta, muitas vezes perpetuando preconceitos e estereótipos associados aos jovens (Dayrell; Carrano; Maia, 2014).

Margulis (2001) destaca que a juventude é um conceito multifacetado, afetado por diversos significados e ambiguidades que capturam a natureza intrincada do desenvolvimento dos jovens. Ele sugere que a associação inicial da juventude com a idade e, portanto, com a biologia, é apenas a superfície, enquanto as camadas subjacentes revelam uma compreensão complexa e variável.

A noção de juventude é marcada por heterogeneidade, sendo atravessada por fatores como classe social, gênero e localização geográfica, o que desafia definições homogêneas ou universalizantes. A diversidade de experiências e perspectivas juvenis, muitas vezes, não se encaixa em definições restritivas. A imagem de juventude construída socialmente muitas vezes carrega preconceitos e estereótipos que não refletem a riqueza das experiências individuais e coletivas (Dayrell; Carrano; Maia, 2014).

Além disso, a interseção entre gênero, raça, classe social e território também molda a percepção da juventude. A noção de moratória juvenil proposta por Margulis (2001) é fundamental nesse debate, pois designa o período socialmente concedido a determinados grupos para adiar responsabilidades adultas e investir em formação e experimentação. Contudo, essa moratória é profundamente desigual, já que jovens das classes médias e altas usufruem

---

<sup>5</sup> A noção de “unidade geracional”, desenvolvida por Mannheim (1982b,1993), oferece um aporte teórico importante para a análise das juventudes no contexto da pesquisa empírica. Essa ideia encontra ressonância na categoria de “orientações coletivas” proposta pelo método documentário (Bohnsack, 2020), especialmente quando se considera que diferentes jovens, inseridos em contextos históricos e sociais semelhantes, compartilham esquemas de percepção, ação e interpretação da realidade. Assim, a reconstrução dessas orientações permite compreender como se produzem visões de mundo geracionalmente situadas, em articulação com experiências conjuntivas vividas por jovens em situações de privação de liberdade.

dela como etapa de autodescoberta e preparo, enquanto jovens negros, pobres e periféricos são prematuramente convocados à sobrevivência e à responsabilidade, experimentando uma juventude abreviada ou negada (Margulis, 2001; Margulis; Urresti, 1996).

Essa desigualdade reforça a necessidade de compreender a juventude como posição socialmente situada e marcada por hierarquias de classe, raça e gênero. Compreender a juventude, portanto, implica reconhecer sua constituição como categoria social plural, relacional e situada, cuja definição não pode ser reduzida a uma perspectiva única, normativa ou biologizante. Dessa forma, a análise sociológica da juventude exige atenção às múltiplas camadas de sentido que atravessam as experiências juvenis, considerando os marcadores sociais da diferença, os contextos históricos e as mediações institucionais que conformam os modos diversos de ser jovem no mundo contemporâneo.

### **2.1.1 Juventudes, condição juvenil e produção da juventude**

Ao longo das últimas décadas, diversas abordagens buscaram compreender a juventude como um fenômeno social, relacional e culturalmente situado, distanciando-se das explicações naturalizantes e homogêneas. Nesse percurso, conceitos como “juventudes”, “modos de ser jovem” e “condição juvenil” passaram a ser mobilizados para apreender a complexidade que atravessa as experiências juvenis. Embora nem sempre sejam utilizados de forma sistemática ou consensual na literatura acadêmica, esses termos oferecem contribuições importantes para o entendimento das múltiplas formas de viver e significar a juventude.

Nos estudos atuais sobre juventude, tem se tornado comum a adoção do emprego da palavra “juventudes”, grafada no plural, a fim de evidenciar o reconhecimento de que não há uma única juventude, mas sim diversas formas de vivê-la. A pluralização do termo destaca a heterogeneidade da experiência juvenil, rompendo com a ideia de jovem como um sujeito abstrato e universal, e a influência de marcadores sociais como classe, raça, gênero, território e geração para a percepção de diferentes modos de ser jovem, refletindo posições sócio-históricas diferenciadas (Abramo, 1997; Dayrell, 2003; Groppo, 2010; Sposito, 2003).

A ideia de modos de ser jovem, adotada por autores como Dayrell (2003, 2007), Dayrell, Carrano e Maia (2014), Weller e Bassalo (2018), enfatiza a compreensão das práticas, dos discursos e das formas como os próprios jovens vivem e significam sua juventude, criando estilos de vida, linguagens e pertencimentos. Nessa perspectiva, há uma agência juvenil na forma como os sentidos para essa etapa da vida são construídos, mesmo quando confrontados

com restrições estruturais, expressando uma luta simbólica por reconhecimento e pertencimento (Sposito, 2007).

Embora esses termos, e seus conceitos no campo de estudos sobre juventude, estejam relacionados e tenham aspectos análogos, ambos a serviço da compreensão da juventude como uma categoria social, relacional e situada, eles operam em perspectivas analíticas diferentes. Neste estudo, define-se preferencialmente a adoção da expressão “modos de ser jovem”, por sua vinculação empírica e ênfase nas formas de vivência e expressão juvenil como reflexos de práticas e significados construídos. Assim, tendo em vista que a análise dos modos de ser jovem permite reconstruir como os jovens, mesmo em contextos de restrição, como a privação de liberdade, constroem suas próprias formas de vivenciar e expressar sua juventude, não será empregado o termo “juventudes”.

A noção de condição juvenil, por sua vez, que procura designar as situações objetivas e subjetivas que caracterizam o lugar social ocupado pelos jovens em determinada sociedade, será amplamente utilizada neste estudo, tendo em vista que se aproxima de uma abordagem praxiológica da juventude (Warth, 2021), pois considera as experiências concretas dos jovens e suas orientações frente à realidade. Lobo (2007) afirma que a condição juvenil pode ser compreendida como uma posição marcada por limites e possibilidades, direitos e restrições, que se redefine continuamente em função das dinâmicas sociais, culturais e políticas.

Além disso, nesse cenário, destaca-se a proposta de Warth (2021) de compreender a juventude como um processo de produção, elaborada no âmbito da sociologia do conhecimento praxiológico. Trata-se de um enquadramento que não busca definir o que é a juventude, mas reconstruir como ela é produzida nas práticas sociais cotidianas e nos espaços culturais relevantes para os jovens. A autora sustenta que a juventude se constitui por meio de um conjunto de experiências e interações que envolvem não apenas os próprios jovens, mas também instituições, discursos, normas e espaços sociais, como a família, a escola, o trabalho, o lazer e a vizinhança.

A suposição central é que os jovens produzem a juventude ao se engajarem, em contextos culturais juvenis, com base em experiências e orientações compartilhadas, de forma prática e sutil com expectativas comportamentais e normas institucionalizadas. A compreensão teórica da juventude como processo de produção corresponde a um conceito relacional de juventude, que coloca a contextualidade e a processualidade da constituição de diferentes manifestações da juventude no centro. Ele visa reconstruir diferentes formas de produção cultural da juventude em relação às suas condições sociais (cf. Köhler 2011, 2010a, p. 231). Trata-se de um quadro analítico amplo o suficiente para tornar visíveis diferentes manifestações da fase da juventude e suas características específicas de contexto. (Warth, 2021, p. 3, tradução nossa).

Essa compreensão relacional e não essencialista da juventude propõe a articulação entre seis perspectivas analíticas: (1) institucionalização social da fase juvenil; (2) mudança social; (3) ordem geracional; (4) cultura juvenil; (5) desigualdade social; e (6) espaço. Essas dimensões operam de forma integrada e são mobilizadas na análise empírica de modo flexível, a depender do material e do contexto investigado, de modo a ilustrar a indeterminação do processo de produção da juventude (Warth, 2021).

A abordagem da juventude como processo de produção, como aponta Warth (2021), permite apreender como os jovens coproduzem suas experiências e negociam sua condição juvenil em contextos de desigualdade e violência, como é o caso dos jovens privados de liberdade. Mais do que observar os efeitos das estruturas sociais, trata-se de compreender como os sujeitos, em interação com seus pares e com o mundo social, constroem sentidos, pertencimentos e formas de ação. Essa noção de produção da juventude, assim como a ideia de condição juvenil, será mobilizada nesta pesquisa para a análise das narrativas dos jovens entrevistados e dos grupos de discussão.

Investigar os jovens a partir dos sentidos de condição juvenil e produção da juventude permite compreender que a juventude não é um dado, mas uma construção situada, cujas formas de expressão são múltiplas, contraditórias e, muitas vezes, tensionadas por desigualdades sociais. No caso de jovens privados de liberdade, essas tensões ganham contornos específicos, já que suas formas de viver a juventude são atravessadas por experiências de exclusão, marginalização e punição.

Ao adotar essas categorias como lentes analíticas, esta pesquisa busca investigar como os jovens significam suas experiências e produzem sentidos sobre si mesmos e sobre a sociedade, mesmo em contextos marcados por fortes restrições. A sociologia do conhecimento praxiológico (Bohnsack, 2020, 2021) e o método documentário (Bohnsack, 2020; Weller; Pfaff, 2013) fornecem, nesse sentido, as bases teóricas e metodológicas que orientam a reconstrução das orientações coletivas que estruturam as falas e as práticas desses jovens.

A articulação entre os aportes de Karl Mannheim, Ralf Bohnsack e Annegret Warth permite compreender como esta pesquisa se ancora em um campo teórico-metodológico que, embora possua afinidades epistemológicas, apresenta distinções importantes. Mannheim, ao desenvolver a teoria das gerações, oferece uma perspectiva sociológica orientada à historicidade das experiências, destacando a atualidade de participação como elemento constitutivo das orientações coletivas de grupos situados em contextos históricos comuns. Bohnsack, ao sistematizar o método documentário, desloca o foco da análise para o plano praxiológico, enfatizando a reconstrução dos sentidos tácitos incorporados nas práticas e discursos cotidianos,

sem pretensão de definir o que é a juventude, mas de compreender como ela é produzida nas interações sociais. Warth, por sua vez, amplia essa perspectiva ao propor o conceito de produção da juventude, entendido como processo social e cultural que emerge de experiências conjuntivas em espaços institucionais e sociais específicos. Assim, a contribuição de Mannheim confere a base sociológica da geração; Bohnsack, o instrumento metodológico para reconstrução de orientações; e Warth, o quadro conceitual para compreender a juventude como produção social e prática.

### **2.1.2 Juventude em contextos de privação de liberdade: adolescente ou adulto**

A relação entre juventude e adolescência, categorias que compartilham certos aspectos, inclusive etários, mas não são correspondentes, tem sido objeto de diversas controvérsias conceituais e políticas no campo da pesquisa social. A adolescência, amplamente utilizada em documentos institucionais, políticas públicas e discursos normativos, tende a ser associada às dimensões do desenvolvimento psicobiológico e da formação da personalidade (Dávila León, 2004). Já a juventude, conforme já problematizado anteriormente, é uma categoria social, histórica, relacional e culturalmente situada, sendo mais apropriada para a compreensão dos processos sociais de constituição dos sujeitos juvenis (Pais, 1990).

No âmbito da justiça juvenil e do sistema socioeducativo, é possível constatar a predominância de designações “adolescente em conflito com a lei” ou “adolescente autor de ato infracional”, ainda que em referência a jovens de 18 a 21 anos também assistidos; enquanto, no âmbito da justiça criminal e do sistema prisional, a categoria “adulto” é acionada de forma generalizante para a menção a todos os sujeitos maiores de 18 anos. Em ambos os casos, o termo “jovem” é pouco empregado, tanto nos discursos institucionais quanto na literatura acadêmica, produzindo um apagamento simbólico da juventude como categoria social. Embora a vinculação de jovens de até 21 anos ao sistema socioeducativo seja uma excepcionalidade da legislação (Brasil, 1990) que estende a proteção prevista a crianças e adolescentes e garante direitos a esses indivíduos, ela contribui também para diluir a categoria “juventude” na retórica institucional, reforçando a ideia de que o “ser jovem” é apenas uma transição entre a infância e a adultez, definida, inclusive, pela privação de liberdade.

A menção a jovens privados de liberdade, ainda que alocados em regimes jurídicos distintos, com diferentes direitos, restrições e formas de privação, exclusivamente como adolescentes ou adultos não pode ser percebida como uma questão meramente etimológica ou semântica, pois carrega implicações práticas, políticas e analíticas. Logo, é possível afirmar que

essa restrição do emprego da nomenclatura sugere que, em contexto de privação de liberdade, há uma tendência a tratar os jovens ou como adolescentes ou como adultos, ou seja, as especificidades da condição juvenil e das experiências sociais que caracterizam essa fase da vida tendem a ser desconsideradas.

Conforme aponta Sposito (2007), a constituição da juventude como categoria reconhecida e visível no âmbito da ação política pública no Brasil é um fenômeno relativamente recente, diretamente associado às transformações da conjuntura econômica e social e à centralidade adquirida por episódios de violência envolvendo jovens, que passaram a mobilizar o debate público e a orientar intervenções estatais voltadas a esse segmento. Além disso, como observa Burak (2001), os atravessamentos da juventude em contextos de institucionalização punitiva raramente são tematizados pela perspectiva dos próprios sujeitos. Nesse sentido, a parca referência direta às palavras “jovem” e “jovens” em pesquisas acadêmicas sobre sujeitos privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional contribui para a compressão da condição juvenil entre as categorias adolescência e adultez, sem ser propriamente reconhecida (Dávila León, 2004; Sposito, 2007).

Em resposta a essa tensão, embora não necessariamente aplicadas a contextos de privação de liberdade, surgem no campo das políticas públicas e da literatura acadêmica expressões como “jovem-adolescente”, “jovem-jovem” e “jovem-adulto”, que buscam dar conta da complexidade das transições etárias e jurídicas. Ainda que possam funcionar como indicadores contextuais, esses termos revelam também os limites da classificação etária como critério único de análise e, na prática, reiteram o caráter ambíguo da juventude como categoria de nomeação social e de regulação institucional (Zinnecker, 2006).

Ao abordar a juventude em contextos de privação de liberdade, esta pesquisa parte do reconhecimento de que a juventude não pode ser reduzida nem à adolescência nem à adultez, mas deve ser compreendida em sua condição própria, socialmente produzida, relacionalmente vivida e institucionalmente tensionada. Nesse sentido, a fim de garantir que os sujeitos desta pesquisa sejam considerados a partir da categoria juventude e não da situação de privação de liberdade, a análise das falas de jovens privados de liberdade objetiva apreender como esses sujeitos elaboram sentidos para suas experiências, apesar (ou a partir) dos enquadramentos que buscam lhes negar a juventude como categoria de reconhecimento.

Ao considerar a segmentação empregada pela Política Nacional de Juventude do Conselho Nacional de Juventude (2006), que distingue jovens-adolescentes (15-17 anos), jovens-jovens (18-24 anos) e jovens-adultos (25-29 anos), observa-se que a literatura sobre privação de liberdade de jovens tende a contemplar apenas os dois extremos: jovens-

adolescentes, vinculados ao sistema socioeducativo, e jovens-adultos, associados ao sistema prisional. Os jovens-jovens, faixa intermediária na qual se encontram os participantes desta pesquisa, permanecem invisibilizados, o que reforça o apagamento da condição juvenil e a compressão simbólica da juventude entre adolescência e adultez.

Compreender a juventude como categoria social relacional, e não apenas etária, abre espaço para analisar as condições estruturais e simbólicas que conformam as experiências juvenis em sociedades desiguais e marcadas pela violência. Nos contextos de privação de liberdade, essas condições ganham contornos específicos, tendo em vista que a violência atravessa a constituição da juventude não apenas como evento, mas como estrutura de socialização, norma de controle e linguagem de reconhecimento. A partir dessa perspectiva, torna-se indispensável examinar o fenômeno da violência em suas múltiplas dimensões, simbólica, estrutural, social e institucional, e em sua relação constitutiva com a produção da juventude em situação de restrição de direitos.

## 2.2 VIOLÊNCIA: CAMPO DE PESQUISA, TEORIAS E CONCEITOS

A palavra violência, comumente empregada pelo viés empírico, está associada a diferentes definições, múltiplas formas de manifestação e teorias oriundas de diversas áreas do conhecimento, podendo assumir um caráter interdisciplinar. O conceito de violência, assim como o de juventude, é complexo e multifacetado, e, por isso, sua compreensão, nesta pesquisa, se construirá a partir da perspectiva sociológica. Nesse sentido, a violência, como problema social persistente e recorrente, não pode ser compreendida apenas como um fenômeno individual, mas também tem raízes profundas na estrutura social, nas relações de poder e nas dinâmicas culturais de uma sociedade, e analisá-la em termos de prática e representações sociais permite refletir acerca de suas causas estruturais, suas manifestações e seus efeitos sobre os grupos sociais (Porto, 2010, 2014).

O campo da pesquisa social sobre violência envolve o estudo de aspectos teóricos indispensáveis para a construção sociológica desse fenômeno, compreendendo desde suas causas estruturais até as consequências sociais, os sentidos atribuídos à violência, seus usos instrumentais, suas formas de expressão e sua inserção na cultura e na sociabilidade, bem como as diferentes modalidades de violência, por exemplo, física, simbólica e estrutural, e os modos como essas dimensões operam simultaneamente. Cabe destacar, no entanto, conforme propõe Porto (2010, p. 22), que “[f]oi a perspectiva empírica que demandou a reflexão e a construção de teóricas”. Dessa forma, ainda segundo a autora, a produção conceitual para o avanço na

compreensão e explicação da violência, que deve ser cuidadosa e distanciada, requer um esforço metodológico e epistemológico, a fim de garantir a diferenciação dos discursos do senso comum e da construção científica.

Além disso, para estruturar esta discussão, foi indispensável considerar os campos da criminalidade, da segurança pública<sup>6</sup> e da justiça criminal, estudando temas como a associação entre drogas e violência, a delinquência juvenil, a desigualdade social, a sujeição criminal, o monopólio estatal da violência e as formas contemporâneas de seletividade penal, criminalização da juventude e crime organizado (Adorno, 2001; Cechetto; Muniz; Monteiro, 2018; Campos; Alvarez, 2017; Lima; Misse; Miranda, 2000; Lima; Ratton; Azevedo, 2014; Lima; Sinhoretto; Bueno, 2015; Mora Salas; Oliveira, 2014; Soria; Maciel, 2018).

Considerando a compreensão da violência, para além de sua dimensão empírica e imediata, como um fenômeno social que organiza as relações de poder e as formas de regulação da vida coletiva, buscou-se não a reduzir à agressão física, ao crime ou à violação legal, abarcando os modos pelos quais o Estado, as instituições e os próprios sujeitos produzem, legitimam e naturalizam desigualdades (Galtung, 1969). Logo, a violência está sendo compreendida nesta pesquisa como linguagem e estrutura, como prática incorporada e simbolicamente mediada, que atravessa o tecido social e institui hierarquias de valor, de pertencimento e de humanidade.

Essa compreensão dialoga com as proposições de Porto (2015a), para quem a violência é simultaneamente prática e representação social, organizando o modo como os sujeitos interpretam e negociam a realidade, de forma que suas manifestações empíricas apenas tornam visíveis processos simbólicos e estruturais mais profundos. Em consonância com essa leitura, Zaluar (1994) propõe entender a violência como uma gramática social da exclusão, em que a ausência do Estado, o racismo e a desigualdade se traduzem em experiências cotidianas de vulnerabilidade e estigmatização.

A relação entre violência e ordem social constitui a base das perspectivas teórico-epistemológicas que fundamentam esta pesquisa, especialmente no que diz respeito à centralidade dos atores, das representações sociais e dos contextos sociais para a análise crítica de um fenômeno e o questionamento dos imaginários sociais construídos sobre ele (Porto, 2014; Zilli, 2014). No desenvolvimento deste trabalho, a análise das experiências conjuntivas

---

<sup>6</sup> A expressão “segurança pública” é utilizada neste trabalho em sentido amplo, reconhecendo que se trata de um campo em permanente disputa política e institucional. Mais do que um conceito teórico estável, a segurança pública constitui um campo empírico e organizacional no qual diferentes atores, instituições e racionalidades se articulam em torno das formas pelas quais o Estado administra a ordem social e os conflitos que dela emergem (Costa; Lima, 2014).

(Bohnsack, 2020) de jovens privados de liberdade buscará evidenciar como as marcas da violência atravessam suas trajetórias, produzindo efeitos nas formas de sociabilidade, na condição juvenil, nos projetos de futuro e nas maneiras de significar a juventude.

### 2.2.1 Tipos, formas e expressões da violência

Como discutido anteriormente, a violência, enquanto categoria sociológica, se apresenta como um fenômeno multifacetado, que ultrapassa a ação direta e visível e se expressa em diferentes esferas da vida social. Compreendê-la em sua complexidade exige a articulação entre diferentes abordagens teóricas que permitam identificar suas formas de manifestação, seus mecanismos de reprodução e seus efeitos sobre os sujeitos e coletivos sociais. Conforme propõe Misse (2006), faz-se necessário que se reflita acerca dos múltiplos significados envolvidos no emprego da palavra “violência”, bem como das características associadas a ela.

Ainda segundo o autor,

[v]iolência não é uma expressão apenas descritiva ou neutra, ela já toma partido, se engaja na própria definição do ato ou do ator. O emprego socialmente denunciador da palavra violência, por isso, tende a reter através dos tempos um significado duro, que em última análise, não pode ser negociado ou atenuado: o de um ato que viola (do latim *violens*) a integridade de um indivíduo, que não lhe permite a reação e que, portanto, transforma- em mero objeto, numa coisa qualquer a que se pode fazer o que se quiser. (Misse, 2006, p. 26).

Partindo dessa perspectiva, fica evidente que definir (ou delimitar no âmbito de uma pesquisa) tipos, formas e expressões da violência, além de complexa, é tarefa infundável, fadada a não transpor desafios impostos pela modernidade e pela natureza humana. Nesse sentido, resta elucidar que não se pretende aqui restringir o reconhecimento da violência a ações criminalizadas na sociedade, tendo em vista a importância de superar o monopólio estatal e o objetivo de reconstruir, a partir das orientações coletivas dos jovens privados de liberdade que participaram desta pesquisa, as mais variadas expressões da violência documentadas nos grupos de discussão.

Diante disso, é imperioso abordar alguns conceitos e perspectivas teóricas cujo entendimento é essencial para este estudo. A distinção entre violência direta, estrutural e cultural proposta por Galtung (1969) se apresenta como relevante para este estudo, uma vez que amplia o entendimento da violência para além da agressão física, permitindo analisá-la como fenômeno complexo e presente nas estruturas sociais e nos valores culturais. A violência estrutural se expressa nas condições de vida desiguais, na negação sistemática de direitos e na

exclusão de grupos sociais das oportunidades de desenvolvimento, manifestando-se de forma silenciosa, mas persistente, que estrutura a experiência social dos sujeitos que vivem em contextos marcados por racismo, pobreza, precariedade e ausência do Estado.

Pierre Bourdieu e Passeron (1992), por sua vez, ao desenvolverem o conceito de violência simbólica, contribuíram significativamente para a compreensão de formas de domínio que se exercem de maneira dissimulada, naturalizadas pelas relações sociais e institucionais. Essa forma de violência, relacionada a “uma violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida” (Mauger, 2017, p. 359), é particularmente relevante para pensar os processos de estigmatização e inferiorização simbólica de jovens negros e periféricos nos discursos institucionais, bem como opera na formação do *habitus* e na legitimação das desigualdades.

Essa forma de dominação simbólica não se impõe apenas por coerção, mas pela reconversão dos princípios de hierarquização em princípios de distinção, legitimando a desigualdade como diferença. Ao reconhecer essa dimensão, é possível perceber que a violência simbólica atua também nas escolas, nas famílias e nas instituições de privação de liberdade, onde certos modos de ser e de existir são reiteradamente desvalorizados. É nessa tessitura que a contribuição de Erving Goffman (2004) se torna decisiva, já que o autor demonstra que o estigma é uma forma de violência socialmente sancionada, que converte diferenças em marcas depreciativas e reduz o indivíduo àquilo que o desqualifica.

A esse respeito, o conceito de estigma, elaborado por Goffman (2004), como um atributo profundamente depreciativo, que reduz um indivíduo às marcas sociais que lhe são atribuídas, comprometendo sua identidade social, é também fundamental para esta pesquisa. O autor esclarece que não é um atributo em si que gera o estigma, mas o seu efeito social, como ele é percebido e valorado negativamente pelos outros. No caso dos jovens privados de liberdade, o estigma, que legitima práticas de exclusão e controle social, pode se expressar, por exemplo, na associação entre juventude, racismo, vulnerabilidade social, criminalidade e periculosidade, que antecede e persiste após sua passagem pelas instituições de privação, operando como um mecanismo de exclusão e de reforço de desigualdades.

Cabe destacar, ainda, as análises críticas oferecidas por Wacquant (2001, 2007), cujas reflexões sobre violência estatal e encarceramento em massa são centrais para entender as formas contemporâneas de punição, exclusão e controle social. Para o autor, a substituição do Estado social pelo Estado penal, para o qual a punição se torna um instrumento de gestão da marginalidade urbana, voltando-se de forma seletiva contra os pobres, especialmente os jovens

negros das periferias. O autor salienta a violência exercida pelo Estado por meio dos sistemas de privação de liberdade, principalmente tendo em vista que ser jovem, negro e pobre são considerados excludentes sociais.

Misse (2010, 2014) e outros autores, como Lima, Ratton e Azevedo (2014), analisam a violência institucional e a seletividade penal como componentes centrais da atuação do sistema de justiça criminal. Essa seletividade não é simplesmente a aplicação desigual da lei, mas sim um processo estrutural instituído pelo reconhecimento de determinados sujeitos como criminosos, antes mesmo de terem cometido qualquer crime, o que, obviamente, impacta especificamente pessoas de camadas populares e territórios periféricos. Como contribuição de modo inédito para essa discussão, Misse (2010) aponta para processos sociais e institucionais que levam determinados grupos a serem recorrente e estruturalmente associados à criminalidade, independentemente de sua atuação objetiva, o que chamou de sujeição criminal.

As violências sociais e institucionais, que podem ser expressas por ações que vão desde agressões físicas até humilhações, deslegitimação e privações, se articulam com as experiências vividas pelos jovens no cotidiano, por exemplo, das escolas, das ruas, das famílias, da justiça, das abordagens policiais e das unidades de privação de liberdade (Porto, 2015b). O campo da criminalidade e das drogas também deve ser abordado a partir dessa perspectiva, compreendendo a inserção de jovens nesses contextos não apenas como escolha individual, mas como consequência de trajetórias atravessadas pela desigualdade estrutural e pela exclusão social (Aprígio; Ramos, 2007; Sento-Sé, 2007).

Reconhecer a multiplicidade das formas de violência é essencial para a análise de trajetórias juvenis marcadas por privações, silenciamentos e resistências. Quando articulados, os aportes discutidos neste capítulo elucidam como jovens negros e periféricos internalizam e resistem a formas de violência que se reproduzem tanto nas estruturas quanto nas relações cotidianas. Esses referenciais teóricos comporão a base analítica para a compreensão das experiências dos jovens em privação de liberdade, permitindo identificar as distintas formas de violência que atravessam suas vidas e se inscrevem em seus corpos, narrativas e projetos de futuro e constituindo experiências conjuntivas que serão interpretadas por meio do método documentário.

Assim, mais do que classificar a violência em tipos, importa compreender como ela se faz prática social e experiência incorporada, atravessando a vida dos sujeitos e as instituições que deveriam protegê-los. Essa compreensão prepara o terreno para a discussão das “marcas da violência”, que não designam apenas as consequências de atos violentos, mas a inscrição duradoura de relações sociais desiguais na subjetividade e na trajetória dos jovens.

### **2.2.2 Marcas da violência: impactos nas trajetórias de jovens privados de liberdade**

Visando elucidar o que, no âmbito desta tese, está sendo considerado como “marcas da violência”, esta seção objetiva discutir essa categoria que será central para a análise empírica desta pesquisa. Trata-se de uma ferramenta analítica que permite compreender os efeitos duradouros e incorporados das violências vividas pelos jovens ao longo de suas trajetórias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e institucional, nos espaços nos quais os jovens produzem a juventude. A noção de marca, aqui, é compreendida, em sentido amplo, como aquilo que fica inscrito na experiência, no corpo, na subjetividade e nas memórias dos sujeitos, ultrapassando a materialidade do sofrimento. A perspectiva adotada não se volta para os atos infracionais ou as violências eventualmente cometidas pelos jovens, mas para as violências que eles sofreram e que, de forma reiterada, constituíram suas experiências.

O foco na violência sofrida é uma escolha teórica que busca romper com leituras criminalizantes da juventude e investigar como determinadas experiências de sofrimento, privação e exclusão moldam sentidos de si, relações com o outro e visões de futuro. A expressão “marcas da violência” se refere, portanto, a essas inscrições duradouras, que podem se manifestar por meio de medos, traumas, silenciamentos, endurecimento afetivo, ruptura de laços, descrença nas instituições, ou mesmo na reelaboração de identidades resistentes. Essa concepção vai ao encontro da noção de espaço proposta por Warth (2021), como um lugar socialmente produzido, que medeia práticas, relações, normas e significados, bem como compõe o processo de produção da juventude, porque influencia como, onde e com quem os jovens vivem suas experiências, inclusive de violências.

Essa abordagem foi definida a partir das discussões já realizadas e das perspectivas de autores como: Goffman (2004), que, ao tratar do estigma, mostra como atributos socialmente desvalorizados são convertidos em marcas identitárias que operam discriminação e exclusão; Wacquant (2001, 2007) e Misse (2010, 2014), que mostram como o sistema penal e o aparato institucional do Estado reforçam essas marcas; e Porto (2015a) e Weller (2011), que apontam para como a violência simbólica e institucional deixam marcas em como os sujeitos se reconhecem, se posicionam e interpretam suas trajetórias. No contexto brasileiro como campo da pesquisa empírica, faz-se indispensável considerar, ainda, as dimensões racial, afetiva e subjetiva, devido às feridas psíquicas e simbólicas produzidas pelo processo de racialização (bell hooks, 2013; Souza, 1983).

Wacquant (2001, 2007) ajuda a compreender a extensão dessa inscrição ao demonstrar que o Estado contemporâneo administra a marginalidade por meio da punição. A prisão, o

abrigo e a medida socioeducativa se tornam, nesse contexto, tecnologias de governo da pobreza, nas quais a juventude negra e periférica é tratada não como sujeito de direitos, mas como alvo de controle. A violência deixa, então, de ser um evento e se transforma em estrutura de gestão social, o que explica por que as marcas que esses jovens carregam não desaparecem com o cumprimento da pena, persistem como rótulos, olhares e desconfianças, projetando-se sobre suas futuras relações sociais.

No contexto desta pesquisa, as marcas da violência não são vestígios do passado nem indicadores estáticos, elas são experiências conjuntivas vividas em espaços sociais abertos (família e quebrada) e fechados (escola e sistemas de privação de liberdade) e compartilhadas pelos jovens nos grupos de discussão, impactando a forma como eles significam a si mesmos e suas possibilidades futuras, como ponto de encontro entre o social e o biográfico. Trata-se de compreender como a violência se faz presente para além do ato, operando como condição de existência e como experiência formadora da juventude em contextos de privação de liberdade.

### 2.3 JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: INTERFACES TEÓRICAS

Juventude e violência têm sido objeto da pesquisa social devido à recorrente associação dessa categoria social aos indicadores sociais de violência e criminalidade, produzida e reforçada por instituições, pela mídia e por setores da sociedade. Diante disso, faz-se necessário examinar como narrativas estigmatizantes influenciam a maneira como os jovens são percebidos e tratados, bem como compreender, sob uma perspectiva sociológica, os fatores sociais e estruturais que podem contribuir para a participação dos jovens em comportamentos violentos.

Pimenta (2014) afirma que, no Brasil, o tratamento da violência relacionada à juventude esbarra, desde o início, em dificuldades relacionadas à própria discussão e definição da condição juvenil. Segundo a autora, “há contradições e ambiguidades em torno dos limites estabelecidos pela legislação brasileira entre crianças, adolescentes e jovens que tornam difícil compreender as especificidades de cada etapa etária” (p. 221) e de cada grupo de indivíduos.

A relação entre juventude e violência tem sido analisada, com frequência, por meio da dicotomia “problema social” e “risco”, abordagem que restringe a compreensão do envolvimento de jovens com a violência às posições inegociáveis de vítimas ou autores de atos violentos. Tal enquadramento desfavorece a percepção do jovem como sujeito ativo nos processos sociais e compromete uma abordagem mais holística, que leve em consideração as causas sociais e estruturais subjacentes e promova a inclusão e o empoderamento juvenil (Pimenta, 2014).

As interfaces entre juventude e violência constituem um dos campos mais complexos e sensíveis da sociologia contemporânea, pois envolvem não apenas a análise das causas estruturais da violência, mas também a forma como determinados grupos juvenis são historicamente associadas a ela. Como observa Weller (2011), as formas pelas quais jovens são retratados nos discursos públicos e institucionais não apenas refletem, mas produzem realidades sociais, atuando como dispositivos de poder e exclusão. Assim, compreender a violência a partir da experiência juvenil requer deslocar o olhar do ato violento em si para os modos pelos quais a violência é vivida, representada e naturalizada como parte constitutiva das trajetórias de determinados grupos de jovens.

Zaluar (2009) aponta que a juventude figura de modo recorrente no centro do debate público sobre a violência urbana não porque seja intrinsecamente violenta, mas porque se encontra situada em posições sociais particularmente expostas a contextos de vulnerabilidade, desigualdade e conflito. A violência, nessa perspectiva, não constitui um atributo da juventude, mas um fenômeno social que atravessa de forma desigual determinados grupos juvenis, sobretudo aqueles residentes em territórios marcados pela precariedade de políticas públicas, pela segregação socioespacial e pela presença de mercados ilegais armados.

O conceito de territorialidade é central para compreender a intersecção entre juventude e violência, pois os espaços urbanos marcados pela desigualdade produzem e são produzidos pelas dinâmicas de exclusão, controle e resistência. Os jovens são, muitas vezes, identificados não apenas por quem são, mas por onde vivem, circulam e com quem se relacionam (Caruso *et al.*, 2023; Muniz, 2009; Neves, 2005). Além disso, em determinados territórios urbanos, a juventude é socializada em ambientes nos quais a violência se converte em linguagem prática de afirmação, proteção e sobrevivência, ao mesmo tempo em que produz altos índices de mortalidade juvenil, configurando um padrão persistente de vitimização seletiva (Zaluar, 2009).

Para Machado da Silva (2010), a violência vivenciada pelos jovens está relacionada a formas de sociabilidade também marcadas pela violência, podendo ser compreendida como um dispositivo para a ação: “no limite, a violência se libera da regulação simbólica, isto é, de sua subordinação às restrições e condicionamentos representados pelos fins materiais ou ideais a que, sob outras circunstâncias, serviria como meio para sua obtenção” (p. 286). Por meio da noção de “sociabilidade violenta”, o autor destaca a violência como um princípio organizador das relações sociais em certos contextos urbanos, que configura uma forma específica de sociabilidade na qual o uso da força deixa de ser episódico ou excepcional e passa a estruturar expectativas, rotinas e padrões de interação cotidiana (Machado da Silva, 2004, 2008, 2009, 2010).

A compreensão da juventude em sua interface com a violência exige, ainda, considerar a inscrição histórica e racial desse fenômeno. No Brasil, a juventude negra e periférica emerge não apenas como recorte empírico da violência, mas como resultado de um processo social de racialização da desigualdade, no qual o pertencimento territorial e a cor da pele funcionam como marcadores de destino (Caruso *et al.*, 2025).

Sinhoretto e Morais (2018) demonstram que o racismo institucional constitui o eixo invisível que estrutura a violência de Estado, definindo quem é protegido e quem é punido. Em complemento, Caruso *et al.* (2025) argumentam que o racismo brasileiro se atualiza em formas “modernas” e sutis, disfarçadas sob a retórica da neutralidade institucional e da meritocracia, mas que seguem operando seletivamente sobre corpos negros e territórios periféricos.

Nesse contexto, algumas categorias nativas ganham relevância analítica por expressarem formas de nomeação, reconhecimento e regulação social dos jovens nos territórios populares e nos circuitos de criminalização. A categoria “jovens em conflito com a lei”, amplamente utilizada nas políticas públicas e no vocabulário institucional, contribui para consolidar a imagem do jovem como sujeito-problema, deslocando o foco das condições sociais estruturantes para uma responsabilização moralizada e individual (Batista, 2013; Feltran, 2011; Machado, 2011; Pereira, 2002).

Para subsidiar as investigações acerca de juventude e violência, faz-se necessário discutir categorias nativas, como “envolvido com” (Cecchetto; Muniz; Monteiro, 2020) e “kit peba” (Silva, G. G., 2009), que revelam formas cotidianas de marcar fronteiras sociais, classificar corpos e distinguir trajetórias, funcionando como expressões da seletividade penal, da desconfiança institucional e da estigmatização territorial (Cunha, 2018; Caruso *et al.*, 2023).

Gilvan Silva (2009) mostra que o olhar policial opera por esquemas de reconhecimento baseados em sinais visuais e corporais, como roupas, gestos, gírias, corte de cabelo, postura. Esse chamado “kit peba” designa o estilo periférico de afirmação identitária e funciona como marcador visual que ativa a suspeita e justifica a abordagem. Assim, o corpo, o vestuário e o território tornam-se signos de uma cartografia moral da criminalidade, na qual o estigma é atualizado pela estética.

Essas categorias também evidenciam a maneira como a exposição às redes do tráfico e à circulação de drogas se configura não apenas como risco, mas também como possibilidade de inserção, reconhecimento e pertencimento em contextos de forte precarização das condições de vida (Prado, 2022; Soares, 2015; Zuquim, 2022). A ideia de que “basta estar perto” para ser associado ao crime traduz uma lógica de vigilância que opera por proximidade territorial e pertencimento de classe e raça (Cecchetto; Muniz; Monteiro, 2020; Cunha, 2018).

Ao tratar essas categorias como conceitos nativos e não como simples gírias, a pesquisa se aproxima do que Strauss (1993) chama de “teorização enraizada”, mas dentro da chave praxiológica da sociologia do conhecimento. O que interessa não é o conteúdo linguístico isolado, mas o modo como essas categorias organizam a experiência conjuntiva dos jovens, definindo as fronteiras entre “nós” e “eles”, “certo” e “errado”, “respeito” e “humilhação”.

Desse modo, as intersecções de raça, classe e gênero operam como eixo transversal de processos nos quais jovens negros e pobres são desproporcionalmente afetados pela violência estatal, pelo encarceramento em massa e pela dificuldade de acesso a direitos. A abordagem interseccional permite, portanto, compreender como esses marcadores se cruzam na produção social da juventude criminalizável, construindo trajetórias marcadas pela antecipação da punição e pela negação de um futuro legítimo (Akotirene, 2019; Caruso; Silva; Guellati, 2020a, 2020b; Paiva, 2018; Reis, 2010; Vinuto; Abreo; Gonçalves, 2017; Waiselfisz, 1998).

#### 2.4 PRIVAÇÃO DE LIBERDADE DE JOVENS NO BRASIL

Privar de liberdade significa cercear o direito de uma pessoa se movimentar e agir livremente dentro de um espaço, um contexto ou uma sociedade. Fica a cargo do Estado, enquanto autoridade política, judicial e administrativa responsável pela proteção de direitos e pela manutenção da ordem, da justiça, da segurança, da defesa e do bem-estar social, proceder à privação de liberdade daqueles que descumprirem os regulamentos estabelecidos para a convivência entre os indivíduos em sociedade. Nesse sentido, a partir das disposições legais do direito penal e do direito da criança e do adolescente, é cabível o confinamento de uma pessoa, adulta ou adolescente, em um espaço restrito, geralmente uma instituição, como uma prisão ou uma unidade socioeducativa, onde sua liberdade de ir e vir é limitada.

Obviamente que não se pode perder de vista que a privação de liberdade, em tese, deve ser encarada como uma ação extraordinária, que não deve ser a primeira opção empregada pelo Estado para a reafirmação das normas sociais e o funcionamento da comunidade. Pretende-se, no desenvolvimento da tese, refletir acerca do emprego contraditório da privação de liberdade como recurso para ensinar indivíduos a conviverem em sociedade. Nesse sentido, segundo Sequeira (2000), penas e medidas alternativas à privação de liberdade podem oferecer caminhos mais eficazes, justos e humanos para a reabilitação de indivíduos, promovendo, inclusive, ganhos coletivos, como redução da reincidência, resolução da superlotação carcerária e socioeducativa e prevenção de efeitos negativos associados ao encarceramento ou à internação.

A privação de liberdade aplicada pelo Estado pode ser compreendida como uma medida punitiva ou corretiva aplicada a indivíduos que foram considerados culpados de crimes ou violações da lei, no caso do sistema prisional, ou a menores que tenham cometido atos infracionais, no caso do sistema socioeducativo. É importante ressaltar que a privação da liberdade de uma pessoa, apesar da instauração de normas e sistemas distintos para a efetivação dela e independentemente das especificidades de cada sistema, deve inegociável respeito aos direitos humanos e à dignidade dos indivíduos, o que inclui condições de tratamento humano; acesso a políticas públicas, como serviços de saúde e educação; garantias legais, como um julgamento justo e devido processo legal; bem como oportunidades de reabilitação e ressocialização.

Na justiça penal adulta brasileira, a execução de penas realiza-se no sistema prisional e encontra-se regulamentada pela Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), instituída pela Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Na justiça penal juvenil brasileira, a execução de medidas socioeducativas realiza-se no sistema socioeducativo e encontra-se regulamentada pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que também instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Brasil, 2012). No desenvolvimento desta tese, haverá a diferenciação de termos e expressões como restrição e privação de liberdade, crime e ato infracional, pena e medida socioeducativa, punição e responsabilização, tendo em vista essas terminologias não são equivalentes e o emprego delas invoca conceitos e perspectivas teóricas distintas.

Apesar da existência em nossa sociedade de leis e normas específicas que tratam de questões relacionadas a punição e responsabilização de crimes, delitos e infrações, diferenciando as tratativas destinadas a adultos, crianças e adolescentes, cabe destacar que a justiça criminal, inclusive a juvenil, pouco menciona os termos juventude, jovem ou jovens, restringindo-se ao emprego de termos e expressões que remetem à dicotomia de ser adulto ou ser adolescente. Dessa forma, a partir de pesquisa documental realizada no âmbito deste trabalho, que envolveu a análise de legislações e da literatura sobre a temática em pauta, é possível afirmar que pessoa privada de liberdade é uma denominação que não alcança adequadamente os jovens entre 18 e 21 anos.

A privação da liberdade de jovens, considerando aqui a faixa etária comumente adotada para o enquadramento na juventude, é uma questão complexa e desafiadora, que envolve considerações legais, psicossociais e de políticas públicas. Qualquer um dos sistemas de privação de liberdade deve considerar que a juventude requer abordagens que levem em consideração o desenvolvimento pleno dos jovens, a prevenção da reincidência de infrações ou crimes e sua reintegração social. As próximas subseções deste trabalho abordarão, de modo

breve, esses dois sistemas de privação de liberdade de jovens, suas legislações e suas especificidades, tendo em vista que o objetivo desta seção não é descrever exaustivamente a organização dos sistemas, mas situá-los como espaços sociais fechados que configuram as experiências juvenis. O foco da análise recai sobre os jovens privados de liberdade, não sobre os sistemas em si, a fim de deslocar o olhar das normas e estruturas formais para os processos de socialização, controle e resistência que se produzem na interface institucional entre educação, segurança e punição.

#### **2.4.1 Sistema socioeducativo**

O sistema socioeducativo, ou a socioeducação, é destinado, em regra, a crianças e adolescentes que cometem atos infracionais, definidos como condutas equivalentes a crimes ou contravenções penal no contexto adulto (Brasil, 1990). Esses sujeitos são comumente chamados de “menores infratores”, “jovens em conflito com a lei” ou “autores de ato infracional”, embora seja necessária a discussão de cada uma dessas nomenclaturas no campo sociológico, dialogando com aspectos teórico, prático e legalista, para a compreensão dos estigmas e do simplismo que elas podem implicam.

Crianças e adolescentes que cometem atos infracionais podem ser submetidos pelo Estado a ações de socioeducação que têm como objetivo a responsabilização, a desaprovação da conduta infracional bem como a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais (Brasil, 1990, 2012). Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), as medidas socioeducativas aplicáveis a menores de idade são advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional.

A internação figura como principal interesse desta pesquisa por significar medida privativa da liberdade, aplicada pela autoridade judicial, dependendo das circunstâncias e da gravidade do ato infracional, ordinariamente, a adolescentes de 12 a 17 anos e, extraordinariamente, jovens de 18 a 21 anos, desde que o ato motivador da sentença de internação tenha sido cometido antes da maioridade penal. Segundo arcabouço normativo, esse tipo de medida socioeducativa está sujeito aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e objetiva corrigir o comportamento dos jovens, garantindo sua reintegração na sociedade como cidadãos responsáveis no futuro; por isso, deve ser executada de modo a proporcionar oportunidades de aprendizado e mudança, além de prevenir a reincidência de comportamentos criminais (Brasil, 1988, 1990, 2012).

Nesse sentido, a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sinase e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que cometem ato infracional, por meio pelo ordenamento de princípios, regras e critérios, visa garantir que o atendimento aos adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas seja realizado de forma integrada, respeitando seus direitos e promovendo sua reintegração social. O sistema socioeducativo, desta forma, requer a articulação e colaboração de diferentes esferas governamentais, envolvendo os governos federal, estaduais e municipais, e a sociedade civil para garantir a implementação adequada do atendimento aos adolescentes. Cada estado e município deve elaborar planos estaduais e municipais de atendimento socioeducativo, que devem ser integrados ao Sistema Nacional. Esses planos devem contemplar as políticas e ações destinadas ao público-alvo, bem como a articulação entre diferentes setores, como educação, saúde, assistência social e justiça.

As unidades de internação são estabelecimentos educacionais, nomenclatura que deve ser discutida no trabalho de tese, nos quais adolescentes e jovens cumprem medidas restritivas ou privativas de liberdade. Visando o desenvolvimento de programas de atendimento individualizado voltados à ressocialização dos internos, essas instituições devem funcionar em espaços cuja estrutura física seja compatível com as regras estabelecidas pelo Sinase e ser compostas por uma equipe multidisciplinar, com profissionais de diversas áreas, como educadores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais etc., garantindo a oferta de educação, cultura, esportes, profissionalização e tratamento psicossocial.

#### **2.4.2 Sistema prisional**

O sistema prisional brasileiro refere-se ao conjunto de instituições, normas, regulamentações e práticas relacionadas à detenção e reclusão de indivíduos que cometeram crimes e estão cumprindo penas em prisões no Brasil. A privação de liberdade nesse contexto significa confinar essas pessoas, jovens, adultas e idosas, em uma prisão, onde elas são separadas da sociedade e têm suas atividades diárias rigorosamente controladas. O objetivo é punir aqueles considerados criminosos e reabilitá-los para reintegrá-los à sociedade de forma adequada após o cumprimento da pena.

Os indivíduos que têm privação de liberdade determinada, conforme Código Penal brasileiro, estão sujeitos à Lei de Execução Penal, instituída pela Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que regulamenta a execução penal a fim de “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado”

(Brasil, 1984). Essa lei define como devem ser organizados e administrados os estabelecimentos prisionais, os direitos dos detentos, os deveres do Estado e os procedimentos de execução penal.

As penas privativas de liberdade no sistema prisional, incluindo a detenção e a reclusão, variam de acordo com a gravidade do crime e o tempo de cumprimento. Importante salientar o entendimento adotado nesta pesquisa de que restrição e privação de liberdade são perspectivas distintas de penalização, estando relacionadas, respectivamente, à limitação parcial ou completa do direito de ir e vir. As unidades prisionais são estabelecimentos penais nos quais jovens, adultos e idosos cumprem penas restritivas ou privativas de liberdade. O sistema prisional é composto por estabelecimentos de diferentes tipos e níveis de segurança, administrados por diferentes entidades, incluindo o governo federal, estadual e municipal, e destinados a reeducandos em regimes diferentes de cumprimento penas.

A administração das unidades prisionais envolve questões como segurança, alimentação, saúde, educação e trabalho dos detentos, visando o respeito aos direitos humanos e a garantia de direitos constitucionais por meio de acesso à assistência jurídica, visitas familiares e ações que visem à ressocialização, como cursos profissionalizantes e programas educacionais. Destaca-se que o sistema prisional brasileiro enfrenta sérios problemas e desafios à efetivação reinserção social dos presos, como superlotação, condições precárias, violência, falta de recursos e má gestão, o que exige aprofundamento das discussões sobre essa estrutura e o atendimento de jovens privados de liberdade.

## 2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

A educação é direito constitucional, e dever do Estado, a ser garantido a todos, com vistas a promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a habilitação para o trabalho (Brasil, 1988). Sendo assim, ela torna-se indispensável para o alcance e a preservação de outros direitos fundamentais da pessoa humana. Portanto, a garantia do direito à educação às pessoas privadas de liberdade está ligada, sobretudo, à promoção do desenvolvimento humano desses indivíduos, indispensável no processo de ressocialização.

Segundo Burin (2019), a educação caracteriza-se como uma oportunidade social que afeta a liberdade subjetiva de cada indivíduo na busca por uma vida melhor. Esse direito fundamental é previsto pelas legislações específicas dos sistemas de privação de liberdade, a Lei de Execução Penal e o Sinase, que preveem que as instituições prisionais e socioeducativas, juntamente com os sistemas de segurança e de ensino, devem garantir a pessoas privadas de

liberdade o acesso a políticas públicas educacionais (Brasil, 1984, 1990, 2012). Nesta pesquisa, o interesse teórico incide, especificamente, sobre políticas de escolarização e políticas de avaliação educacional, abordadas nas subseções seguintes.

### **2.5.1 Políticas de escolarização: educação escolar em contextos de privação de liberdade**

As políticas públicas brasileiras de escolarização de pessoas privadas de liberdade têm como objetivo garantir o direito à educação, promover a ressocialização e capacitação dessas pessoas, e assim contribuir para a redução da reincidência criminal ou infracional. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas para a implementação dessas políticas, é possível afirmar que o Brasil tem avançado no sentido de reconhecer a importância da educação como ferramenta de transformação positiva de ressocialização. Autores como Mayer (2006, 2013), Scarfó, Breglia e Frejtman (2011), Onofre (2011), Carvalho (2012), Scarfó e Aued (2013), Burin (2019) e Souza (2023) estão envolvidos nas discussões acerca do ensino em unidades prisionais e socioeducativas, contribuindo sobremaneira para a presente pesquisa.

A legislação brasileira determina a existência de espaços destinados à educação escolar em contextos de privação de liberdade, no entanto, a oferta, organização e concretização desse direito se instituem de modos distintos dentro das unidades prisionais e socioeducativas, principalmente em razão das disposições legais quanto à obrigatoriedade da escolarização e de fatores como a disponibilidade de recursos e a infraestrutura das instituições. Dessa forma, é indispensável averiguar como os sistemas distritais socioeducativo e prisional viabilizam o acesso de jovens à educação escolar, as especificidades dessa oferta e o ensino, considerando as prescrições quanto à elegibilidade para a matrícula, às etapas e modalidades de ensino, as práticas adotadas no país, o desenvolvimento da liberdade e a reintegração social.

A educação escolar no sistema socioeducativo do DF é de caráter obrigatório, ou seja, todos os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade devem ser imediatamente matriculados nos núcleos de ensino das unidades de internação. O ensino fundamental e ensino médio são ofertados na modalidade regular de acordo com o currículo distrital vigente de cada etapa da educação básica, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014), o que objetiva garantir que o jovem interno tenha oportunidade de acessar no sistema socioeducativo uma escola estruturada formalmente a partir das mesmas diretrizes que as escolas que funcionam fora dos muros da instituição.

Conforme o Sinase (Brasil, 2012), a escolarização de adolescentes e jovens em internação é parte integrante do processo de ressocialização e reintegração desses sujeitos, por

isso deve ser encarada como prioridade e integrada a outras atividades desenvolvidas nas unidades socioeducativas. Ainda que em turmas multisseriadas, as atividades educacionais devem ser planejadas para atender às necessidades individuais e ao nível de escolaridade dos jovens e adolescentes, com as adaptações curriculares necessárias à abordagem de aspectos socioemocionais e ao estímulo da participação ativa dos jovens.

A literatura crítica sobre o sistema socioeducativo tem chamado atenção, contudo, para o descompasso recorrente entre a positivação normativa desses princípios e sua efetiva materialização no cotidiano institucional (Souza, 2023). Nesse sentido, Souza (2023) afirma que o direito à educação de adolescentes e jovens privados de liberdade é frequentemente esvaziado por heranças históricas de caráter tutelar-repressivo, por limitações institucionais e por práticas que tendem a subordinar a dimensão educativa à lógica do controle e da disciplina. Ao reconstruir o percurso histórico-normativo da socioeducação no Brasil, a autora evidencia como a centralidade atribuída à educação nos textos legais convive com dificuldades estruturais para sua concretização como experiência formativa contínua e significativa no contexto da internação.

A educação escolar no sistema prisional do DF, apesar de ser instituída obrigatoriamente pelo dever do Estado de prestar assistência educacional aos presos, é de caráter eletivo e constitui um benefício restrito a uma pequena parcela da população carcerária. Importante considerar os desafios enfrentados para a implementação dessa política pública nos estabelecimentos prisionais e que oferta de escolarização formal, pautada na legislação educacional vigente no País, não é obrigatória para maiores de 18 anos de idade (Brasil, 2021). Assim, o atendimento educacional no sistema prisional, que está associado à matrícula nos núcleos de ensino e, também, às ações complementares de fomento à leitura e à implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população privada de liberdade, é restrito àqueles presos que cumpram critérios de elegibilidade.

O baixo índice de acesso à educação no sistema prisional demonstra que a obrigatoriedade do acesso à assistência educacional não está sendo efetivamente cumprida e aponta para fragilidades institucionais frente à garantia da educação enquanto direito. Dessa forma, é indispensável averiguar como o sistema prisional viabiliza o acesso de jovens e adultos ao ensino e as especificidades dessa oferta, considerando as prescrições legais quanto às etapas e modalidades de ensino, as práticas adotadas no país, o desenvolvimento da liberdade e a reintegração social.

Partindo da disposição para o estudo aprofundado das questões sociológicas que permeiam os sujeitos da pesquisa, a contribuição da educação no sistema prisional, para além

da remissão de parte do tempo de execução da pena e da transmissão formal de conteúdos, conforme Mayer (2006, p. 22), deve “ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão”, sendo, assim, instrumento de desconstrução e reconstrução de comportamentos e ações (Burin, 2019).

A escolarização contempla o ensino fundamental e ensino médio por meio da oferta dos três segmentos da modalidade EJA, de acordo com currículo distrital específico da modalidade e com sistematização que garanta, prioritariamente, a segurança dos servidores e estudantes (Distrito Federal, 2014, 2021). O planejamento das atividades e os recursos a serem utilizados devem considerar, em cada unidade prisional, o perfil dos custodiados e ser submetidos à apreciação e aprovação dos servidores da segurança pública.

### **2.5.2 Políticas de avaliação e certificação educacional: exames em larga escala aplicados para pessoas privadas de liberdade**

O cumprimento do ordenamento jurídico que estabelece a educação como um direito que deve também ser garantido a PPL requer, além de políticas de escolarização, que passam pela oferta de ensino em unidades prisionais e socioeducativas, a implementação de políticas de avaliação educacional, contemplando a aplicação de exames em larga escala também em contextos de privação de liberdade.

A expansão de políticas brasileiras de avaliação educacional em larga escala, como o Enem e o Encceja, ao contexto de pessoas privadas de liberdade, tem o objetivo de proporcionar a essas pessoas a oportunidade de avaliar seus conhecimentos, certificar suas habilidades e, potencialmente, abrir caminhos para a educação e a reintegração na sociedade após o cumprimento da pena. Além disso, a realização desses exames pode viabilizar o acesso a outras políticas públicas educacionais, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

A aplicação à pessoas privadas de liberdade do Encceja, que se concretizou como uma oportunidade para a conclusão do ensino médio, e do Enem, se concretizou como uma oportunidade para ingresso no ensino superior e na educação profissional, leva em consideração as políticas de educação nas unidades prisionais e socioeducativas e estão associados à Política de Acessibilidade e Inclusão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (Inep), disposta a partir de normatização do Ministério da Educação (MEC), que objetiva

expandir exames e aplicações para o alcance do maior número possível de participantes e garantir, assim, a promoção do acesso a programas educacionais brasileiros.

Os objetivos a serem alcançados pelos exames para presos e internos são os mesmos estabelecidos para os exames regular, assim como o nível de dificuldade das provas, a estrutura dos exames e alguns pontos específicos quanto aos direitos e deveres dos participantes. No entanto, algumas questões acerca da logística dos eventos seguem ritos específicos, como a adesão a termo específico de responsabilidade e compromisso pela unidade prisional ou socioeducativa interessada em aplicar o exame, a definição de funções de instituições e responsáveis pelo processo e a aplicação em dias úteis.

O Enem PPL e o Encceja PPL, como edições complementares aos exames tradicionais, incluem expressamente o atendimento às necessidades educacionais especiais de detentos e internos, garantindo a aplicação das provas nos locais de detenção ou internação em datas posteriores de modo a resguardar as especificidades desse público-alvo e das condições dos sistemas. Para a aplicação desses exames, o Inep trabalha em parceria com o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJ), bem como com o Sinase, o que viabiliza a aplicação extraordinária em unidades prisionais e socioeducativas em todo o país.

Segundo o Inep (2020), o número de jovens em cumprimento de penas ou medidas socioeducativas interessados em realizam essas edições dos exames tem crescido desde o início dessa oferta, o que revela o sucesso da iniciativa, o alcance cada vez maior da política pública e, assim, a contribuição para a efetivação da garantia do direito à educação. Faz-se necessário, em pesquisas adicionais, refletir acerca da instituição e aplicação do Enem PPL e do Encceja PPL nos sistemas prisional e socioeducativo e do aproveitamento de seus resultados, abordando a função social desses exames em larga escala e o papel que desempenham na trajetória de vida dos jovens participantes.

Exames como o Encceja PPL e o Enem PPL no cotidiano das unidades de internação e prisões representam, ao mesmo tempo, oportunidade de progressão e evidência de uma trajetória escolar fragmentada. Essa contradição expõe as marcas da violência do Estado e a negação histórica do direito à educação. Nos dados empíricos desta pesquisa, o Encceja apareceu recorrentemente como meio de “adiantar” etapas da escolarização, mas não como espaço efetivo de aprendizagem, uma vez que há relatos de progressão escolar conquistada por meio da realização de provas que nem mesmo foram lidas, em marcação aleatória do gabarito, por exemplo.

### 3 PERCURSO DO ESTUDO EMPÍRICO: APROXIMAÇÃO, CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DOS DADOS

O desenvolvimento desta pesquisa doutoral para analisar como jovens entre 18 e 21 anos privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional produzem a juventude, além de discussões teóricas importantes acerca das temáticas que fundamentaram as reflexões sobre os sujeitos, o meio social e os fenômenos sociais investigados, envolveu a adoção de um procedimento qualitativo que tomasse como base os significados e as construções subjetivas dos jovens para a reconstrução empírica. Para isso, fizeram-se necessárias a definição, a sistematização e a descrição de como foram sendo estruturadas e realizadas as etapas de produção e análise dos dados por meio da observação participante, dos grupos de discussão, das entrevistas narrativas e do método documentário de interpretação (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013; Weller, 2006, 2012, 2013, 2019; Weller; Otte, 2014).

Isso porque, conforme esclarece Warth (2021), partindo da noção de juventude como um processo em permanente construção, torna-se indispensável ater-se às experiências compartilhadas, aos repertórios de referência e às disputas que atravessam a cultura juvenil, a fim de, mapeando os espaços de ação dos jovens e as percepções que se atualizam nas práticas de pesquisa, alcançar como as diferentes formas de construção da juventude em contexto de privação de liberdade podem ser reconstruídas no DF.

Nesse sentido, o presente capítulo visa evidenciar o percurso deste estudo empírico, abrangendo o detalhamento da aproximação, construção e reconstrução dos dados, com vistas à manutenção do rigor científico requerido pelos procedimentos metodológicos reconstrutivos adotados. Pretendeu-se, elucidando o acesso aos jovens privados de liberdade à organização e interpretação do material, deslocar o foco das instituições para os jovens privados de liberdade, para que a prática de pesquisa privilegiasse as situações concretas de falas e interações nas quais a juventude é produzida e disputada. Com esse intuito, cabe destacar, a estruturação do percurso do estudo empírico e, assim, a escrita deste capítulo foi orientada pelo trabalho de Warth (2021), desenvolvido para a investigação sobre a produção de juventude por grupos juvenis.

Dessa forma, serão apresentadas, nas seções seguintes, a definição do *corpus* da pesquisa, as aproximações com o campo e o prospecto do trabalho de tese, com indicação de critérios, procedimentos e etapas estabelecidos; de instrumentos que darão aporte às investigações; de estratégias organizadas para a aproximação com os contextos e os sujeitos pesquisados; de informações acerca do trabalho de campo realizado no sistema socioeducativo

e no sistema prisional do DF, bem como de escolhas metodológicas que orientaram a reconstrução dos dados.

### 3.1 ENTRADAS NO CAMPO: ENTRE GRADES, PORTÕES, CELAS E SALAS

Ao adentrar os espaços institucionais de privação de liberdade, não se tratava apenas de registrar o momento formal de autorização ou de narrar a sucessão de portões e barreiras que precisei atravessar para a realização de estudo empírico nesse contexto. Cada gesto, cada olhar e cada silêncio, carregando significados que ultrapassavam a dimensão objetiva do acesso ao campo de pesquisa, eram marcas de um jogo de poder, de hierarquias implícitas e de expectativas projetadas sobre mim e sobre a pesquisa. Se, de um lado, havia o ritual burocrático da identificação, da revista e da assinatura em livros de controle; de outro, havia a ritualização simbólica da minha presença, inscrita em olhares que indagavam se eu pertencia ou não àquele espaço e em comentários que, velados ou não, delimitavam a minha posição. Inspirada pela noção geertziana de descrição densa (Geertz, 2008), é possível afirmar que a entrada no campo não se reduziu a uma etapa preliminar, mas constituiu-se como um momento analítico em si mesmo, no qual os significados do cotidiano institucional e as formas de sociabilidade emergiram com força, revelando tanto os modos pelos quais os sistemas se apresentam aos de fora quanto os sentidos que organizam para os de dentro.

A produção de dados nesta pesquisa foi realizada no DF, no período de maio de 2023 a março de 2024, em unidades de internação socioeducativas vinculadas à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus), por meio da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (Subsis); em unidades prisionais vinculadas à Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (Seape); e em núcleos de ensino desses dois sistemas, vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Além da submissão de projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília, aprovado conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 73918523.6.0000.5540 (Anexo A), foram adotados os procedimentos específicos exigidos por cada órgão para a autorização da pesquisa junto a jovens privados de liberdade, incluindo o envio de cartas e documentos oficiais para formalizar o acesso aos sistemas. O percurso de entrada, portanto, foi marcado tanto pela observância de protocolos institucionais quanto pela necessidade de negociações contínuas que se reconfiguravam a cada unidade de privação de liberdade visitada.

No sistema socioeducativo, esse processo se deu em meio a um ambiente que, embora fortemente regulado por normas e protocolos, se apresentava permeado por uma atmosfera de

aparente acolhimento e negociação. Ao atravessar os corredores das unidades, acompanhada por técnicos e servidores, ia percebendo e me adaptando, para além dos documentos assinados, dos termos de consentimento e da presença de agentes preocupados em reafirmar a legalidade da minha permanência, aos gestos quase imperceptíveis dos jovens, que me olhavam de soslaio, testando o meu lugar entre os adultos (agentes institucionais) que circulavam naquele espaço.

Esse ritual de aproximação revelou o sistema socioeducativo, sobrepujando seu lugar de instituição regulada juridicamente, como um campo simbólico no qual se disputam sentidos sobre autoridade, legitimidade e pertencimento. Nesse contexto, um pesquisador se inscrevia como figura mediadora entre o dentro e o fora, eu carregava comigo o peso de ser adulta, professora e reconhecida inicialmente como parte do “sistema”<sup>7</sup>, mas buscava me apresentar como alguém disposta a escutar, compreender e reconhecer a condição juvenil em sua densidade.

Já no sistema prisional, a experiência de entrada adquiriu contornos mais rígidos e de maior tensão. Ali, o ritual burocrático se intensificava em revistas sucessivas, portões trancados com ruídos metálicos e uma vigilância ostensiva que não se limitava a garantir a segurança, mas também inscrevia simbolicamente a distância entre quem entra e quem está ali confinado. O som das grades, os comandos curtos e a observação atenta dos policiais penais compunham um cenário em que cada passo parecia medido, e onde a minha presença era simultaneamente tolerada e interrogada.

Se, no socioeducativo, havia certa abertura ao diálogo institucional; no prisional, predominava o peso da suspeita e a reafirmação constante de fronteiras. A cada deslocamento pelo espaço, sentia que minha presença era submetida a um jogo de visibilidade e invisibilidade, a partir do qual eu me tornava visível para os agentes, que observavam e delimitavam, e invisível para muitos presos, que mantinham o olhar fixo no chão ou nos muros, como se minha entrada não lhes dissesse respeito. Essa dinâmica, entretanto, revelava o caráter excludente da prisão e o modo como a instituição se protege de olhares externos, transformando a presença de uma pesquisadora em acontecimento tanto extraordinário quanto banal, já que inscrito na rotina de visitas e inspeções que atravessam o cotidiano carcerário.

Essas entradas, tanto no socioeducativo quanto no prisional, corroboraram a premissa de que a privação de liberdade de jovens, ainda que em uma mesma faixa etária, se dá em

---

<sup>7</sup> A menção à sistema aqui não se refere especificamente ao sistema socioeducativo, mas a noção, muitas vezes mencionada pelos jovens, de um conjunto, formado por instituições e pessoas com poder socioeconômico e político, responsável pela manutenção das desigualdades, das injustiças e das exclusões. Segundo Oliveira (2021), Luhmann define que sistemas são compreendidos como estruturas que produzem e reproduzem os próprios elementos de que são compostas, as comunicações, por meio das relações entre elas.

instituições muito distintas, regidas por arcabouços próprios, com contrastes que abrangem desde as normativas jurídicas que orientam o atendimento até as terminologias e aparatos públicos destinados à execução de sentenças. Em síntese, as entradas no campo não foram apenas um capítulo preparatório e burocrático, mas parte constitutiva da investigação, tendo em vista que foi nelas que se definiu quem pôde falar, como e onde, bem como que se consolidou a opção por privilegiar cenas de fala capazes de acolher narrativas (e não apenas respostas), ainda que sob vigilância e em tempos curtos. Tais experiências de entrada funcionaram como rituais de iniciação à pesquisa, nos quais a construção do campo se entrelaçou às práticas, às representações e aos significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.

À luz do método documentário, esses rituais de entrada já se constituem em experiências conjuntivas, pois revelam padrões de orientação compartilhados tanto entre os profissionais que atuam nos sistemas quanto entre os jovens privados de liberdade. A burocracia excessiva, a ritualização do acesso, os olhares que avaliam e classificam, tudo isso me inscreveu, como pesquisadora, em quadros de referência que ultrapassam a dimensão subjetiva e se enraízam nas estruturas sociais que dão forma às instituições. Nesse sentido, as entradas no campo não foram apenas o ponto de partida da pesquisa empírica, mas configuraram-se como textos sociais a serem interpretados, como documentos vivos que iluminam as orientações coletivas presentes nesses contextos e antecipam a forma por meio da qual os jovens significam sua própria condição juvenil diante da privação de liberdade.

### **3.1.1 O sistema socioeducativo do Distrito Federal como campo de pesquisa**

A entrada no sistema socioeducativo foi efetivada em maio de 2023, após a tramitação das autorizações judiciais e educacionais. Do lado da justiça juvenil, obtive anuência para observação participante e entrevistas individuais e em grupo com jovens nas unidades destinadas aos maiores de 18 anos; do lado da educação, a SEEDF autorizou o trabalho nos núcleos de ensino que funcionam no interior das unidades, embora nenhum dado tenha sido produzido em ambiente escolar. A partir daí, estabeleci uma rotina de visitas regulares, três vezes por semana durante cerca de dez meses, com itinerário definido em diálogo com as equipes gestoras e com os profissionais responsáveis pelo meu trânsito interno, sempre atentos às contingências, como ocorrências com internos, disponibilidade de agentes socioeducativos, atividades escolares, ações técnicas e eventos extraordinários. Mais relevante do que acessar um inventário minucioso da infraestrutura do sistema foi reconhecer como os usos cotidianos dos espaços, como módulos de alojamento, salas de aula, corredores de circulação vigiada,

marcação precisa dos tempos, moldavam modos de estar, falar e silenciar, incidindo diretamente nas condições de produção dos dados.

A Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) constituiu-se como principal sede do trabalho, sendo a Unidade de Internação de Saída Sistemática (Uniss) integrada ao circuito. A Unire, inaugurada em 2006 e hoje destinada a jovens do sexo masculino entre 18 e 21 anos, conserva traços arquitetônicos mais próximos do universo prisional do que do padrão idealizado pelo Sinase, o que acentua a experiência de coerção e vigilância no cotidiano escolar e socioeducativo. A Uniss, por sua vez, acolhe adolescentes e jovens em fase conclusiva de medida, com saídas sistemáticas autorizadas judicialmente, operando como uma interface institucional entre o “dentro” e o “fora” ao intensificar contatos familiares, inserções comunitárias e atividades extramuros. Essa dupla ancoragem, Unire e Uniss, permitiu observar, em contraste, processos de contenção e de transição, ambos relevantes para compreender a produção da juventude sob medida de internação.

Nessas unidades, a relação com as equipes técnicas e especializadas foi bastante positiva, reconhecendo esta pesquisa como contribuição aos projetos educativos interdisciplinares, em consonância com o Sinase, bem como reafirmando a importância da integração entre o sistema e a comunidade acadêmica, consolidação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Já com os agentes socioeducativos, as relações variaram conforme o perfil das coordenações e equipes, tendo em vista que alguns atuavam de modo colaborativo e educativo, enquanto outros, identificando-se exclusivamente com a função de segurança, assumiam posturas coercitivas.

Houve episódios de conflitos com essas equipes, principalmente no que se refere à liberação do acesso aos jovens sem intermediação direta de agentes, como, por exemplo, a exigência de que permanecesse dentro da sala em que o grupo de discussão aconteceria um agente para cada jovem participante com o argumento de zelar pela minha segurança, mas, sem dúvidas, a ação coibiria a participação dos internos. Ainda assim, muitos agentes socioeducativos, que inclusive propõem e executam projetos socioeducativos muito interessantes, se somaram às equipes técnicas e especializadas no meu acolhimento e na viabilização da minha pesquisa.

No plano operativo, a observação participante abriu portas e produziu vínculos. Fui inserida em projetos interdisciplinares conduzidos por agentes socioeducativos, como *Leitura – a arte do saber* (rodas de leitura e registros escritos), *Horticultura e piscicultura* (cultivo em áreas improvisadas e criação de peixes em piscina desativada), *Escola de Campeões* (reforço escolar, leitura, debates, treino de oratória e conteúdos de literatura, economia, política, filosofia

e direito) e *Projeto Virtudes* (oficina de socialização voltada à convivência social e coletiva), e, assim, acompanhei jovens em atividades de formação que, embora atravessadas por regras explícitas e olhares de vigilância, ampliavam o convívio e favoreciam conversas menos protocoladas. A convite de um agente, passei a orientar linguisticamente a reescrita de cartas destinadas à juíza da execução de medidas socioeducativas, peças que, no imaginário de alguns, reatualizam a esperança de progressão e, por isso, recebem dedicação cuidadosa.

Em parceria com as equipes técnica e especializada das unidades, ministrei oficinas de redação autobiográfica, elaboração de currículo, preparação para entrevista de emprego e reforço para alfabetização e letramento, como oportunidade de, além das razões pedagógicas, estreitar vínculos com os jovens e ouvir suas narrativas. Cada inserção configurou cenas de fala distintas (e desiguais), cuja materialidade, ou seja, o espaço disponível, a presença ou não de agentes, os ruídos e as interrupções, deixava marcas na forma e no conteúdo do que era dito.

Apesar de o apoio técnico-pedagógico e a mediação de alguns profissionais terem facilitado a circulação entre setores e o acesso a grupos e aulas, o trabalho de campo no sistema socioeducativo, um processo negociado entre agendas e ritmos, esteve sujeito a dificuldades estruturais, como tempos institucionais que nem sempre coincidiam com o tempo da pesquisa; agentes alocados à porta ou dentro das salas; mudanças de última hora em função de escalas, ocorrências e prioridades; e uma interlocução escolar que, apesar de autorizada, nem sempre conseguia mediar as condições concretas de realização das atividades.

Esse conjunto de experiências possibilitou, além da familiarização com profissionais e estudantes, o preparo das etapas subsequentes da pesquisa, como triagem de possíveis participantes, formação de grupos de discussão e convites para entrevistas narrativas. Cada visita foi acompanhada de registro sistemático em notas de campo, organizando descrições, impressões e acontecimentos que, tomados em perspectiva, evidenciam dinâmicas recorrentes ligadas à coexistência entre coerção e cuidado; à tensão entre disciplinamento e ampliação de repertórios; bem como à busca por pertencimento em meio a rotinas marcadas por controle, faltas materiais e inventividade cotidiana.

As cenas observadas e vividas no sistema durante o trabalho de campo no sistema socioeducativo, que durou dez meses, evidenciaram o papel socioeducativo das medidas de internação e constituem experiências conjuntivas que deixam entrever padrões de orientação compartilhados, entre agentes, docentes, técnicos e jovens, que organizam negociam noções de autoridade, escolarização, projetos, culpa e mérito, bem como fronteiras sobre o que pode ser dito, por quem, onde e em que termos. Dessa forma, as entradas e percursos acompanhadas neste sistema iluminam orientações coletivas que mais adiante se condensam nas análises

temáticas – família, quebrada, escola e sistemas de privação – e possibilitam a reconstrução tipológica da produção da juventude em contexto de privação de liberdade, onde as portas que se abrem (ou não), as mediações que funcionam (ou falham), os projetos que resistem com poucos recursos e a escola que se reinventa sob vigilância são parte constitutiva da própria produção dos dados.

### **3.1.2 O sistema prisional do Distrito Federal como campo de pesquisa**

O ingresso no sistema prisional exigiu uma coreografia própria. Ainda que munida de decisão judicial favorável e de comunicação formal às secretarias de administração penitenciária e de educação, as autorizações não se convertiam automaticamente em portas abertas. Entre idas e vindas à Escola Penitenciária do Distrito Federal, órgão responsável por viabilizar o cumprimento da minha pesquisa e por mediar a minha relação com os responsáveis pelos estabelecimentos prisionais, e silêncios administrativos, compreendi a advertência ouvida na banca de qualificação de que um “não” pode ser dito de muitas formas, inclusive pela ausência de resposta.

A lição compartilhada pela especialista que trabalha há muito tempo com pesquisa na área de segurança pública ressoava em minha mente, e eu pude perceber, agora de modo mais evidente, os muitos não que a pesquisa em ambiente prisional pode receber, principalmente negativas tácitas entranhadas em procedimentos coerentes e argumentos lógicos. A impessoalidade do processo deveria ser facilitadora, tendo em vista que as instituições do DF têm ordenamentos bem-estruturados, procedimentos transparentes e setores responsáveis por promover e acompanhar pesquisas sérias e éticas. No entanto, não receber respostas personificadas e não ter a quem se dirigir nominalmente tornou o processo mais moroso e quase desanimador.

Em dezembro de 2023, depois de tentativas frustradas de contato direto com direções prisionais, uma intermediação pessoal possibilitou a primeira reunião com gestores de uma unidade. No dia 05 daquele mês, vice-direção e chefia do núcleo de ensino me receberam e, depois de ouvir todas as explicações sobre a minha pesquisa e as minhas necessidades, reconhecendo limites operacionais, como espaço físico, fluxos de visita, escalas e protocolos de segurança, pactuaram comigo um cronograma que privilegiou o período de recesso escolar para garantir salas disponíveis e reduzir interferências.

As atividades da pesquisa de campo realizadas nesse primeiro estabelecimento penal, e os primeiros contatos com os profissionais do sistema e os jovens participantes, foram muito

importantes para mim e para os rumos do meu trabalho, visto que, além de me ajudar a dirimir culpas, dúvidas, angústias, frustrações e medos, abriram caminho para a realização das demais etapas da pesquisa doutoral em outras prisões. Em todos os estabelecimentos, o acesso se deu pelos núcleos de ensino, com algumas variações decorrentes das decisões dos policiais penais. Apenas em uma unidade foi permitida a entrada de lanche externo; nas demais, os jovens receberam o lanche escolar, fato comemorado e convertido em incentivo adicional à participação.

A partir dessa abertura, as visitas se desdobraram em outros estabelecimentos, sempre sob a premissa de que o planejamento cederia ao cotidiano do cárcere, marcado por ocorrências, sanções, prioridades concorrentes e rotinas imprevistas. A persistência, aliada à generosidade de profissionais que compreenderam o sentido público de uma pesquisa como esta, reordenou o percurso. De modo geral, tendo em vista todas as visitas realizadas a diferentes estabelecimentos prisionais em trabalho de campo que durou quatro meses, é possível afirmar que as estruturas físicas não se diferem muito de uma unidade para outra, ficando as maiores diferenças quanto ao ambiente prisional relacionadas aos profissionais com os quais tive contato, aos jovens sujeitos da pesquisa, às datas das visitas e aos acontecimentos cotidianos observados e experienciados.

Dessa forma, embora houvesse a perene sensação de estar sempre visitando o mesmo lugar, percebi que cada visita, cada dia e cada contato propiciou acesso a uma atmosfera única. Em comum, aponto a coerção e a austeridade intrínsecas a esse tipo de instituição, demarcadas em cada grade, em cada uniforme preto ou branco, em cada arma empunhada, em cada cabeça baixa e, principalmente, em cada barulho habitual de trancas sendo abertas e fechadas e de vozes graves, altas e incompreensíveis – que, depois, eu soube serem principalmente de presos tentando se comunicar, apesar das distâncias e das celas diferentes, e de policiais proferindo comandos da rotina carcerária. Esses gestos, vozes e ruídos compuseram a ambiência da fala e a textura dos dados.

A observação das principais características da rígida sequência de procedimentos de segurança e de gestão da população carcerária, bem como da estrutura social instituída, vivenciada e respeitada por todos aqueles que faziam parte desse sistema, demonstrou que a convivência entre policiais e presos segue sempre a mesma lógica opositiva e tensionada, responsável pela manutenção das estruturas de poder internas e externas à prisão; enquanto a convivência entre os membros de cada grupo e seus pares é marcada pela comunhão, responsável pela demarcação da evidente oposição dos dois grupos de pessoas: os que se vestem de branco (presidiários) e os que se vestem de preto (policiais). Ao refletir sobre essas entradas

e percursos, percebo que o sistema prisional não apenas impôs barreiras ao trabalho de campo, mas constituiu, ele próprio, um texto social que demandou interpretação. As dificuldades enfrentadas, os “nãos” explícitos e implícitos, a necessidade de mediações informais, assim como os ruídos e rituais cotidianos se transformaram em experiências conjuntivas, reveladoras das orientações coletivas que estruturam a vida institucional e moldam as possibilidades de fala dos jovens privados de liberdade.

### 3.2 OS JOVENS E AS SITUAÇÕES DE FALA: COMO OS DADOS FORAM CONSTRUÍDOS

A condução desta investigação e a construção dos dados empíricos estiveram orientadas pelos princípios de pesquisa reconstrutiva, recorreu-se, portanto, a observação participante, aos grupos de discussão e às entrevistas narrativas, compreendidos como um circuito integrado de produção. Cabe reiterar que o plano inicial previa a realização da pesquisa em diferentes unidades femininas e masculinas de cumprimento de medida socioeducativa de internação e de pena privativa de liberdade, de forma a incluir jovens de ambos os gêneros e em distintos regimes. Essa abrangência permitiria, em tese, ampliar o campo empírico e contemplar experiências mais diversas da juventude em privação de liberdade. Entretanto, a definição prática dos locais foi condicionada à exequibilidade da proposta, diante de obstáculos relacionados ao acesso às unidades e a seus gestores, à aceitação da pesquisa, à disponibilidade de espaço físico e à compatibilização dos cronogramas. Ainda assim, a pesquisa foi realizada nos tipos de estabelecimentos previamente definidos em termos teóricos.

A observação participante constituiu a etapa inicial do trabalho de campo, sobretudo porque possibilitou o conhecimento das unidades de privação de liberdade e subsidiou as demais fases da pesquisa. Essa abordagem seguiu estruturas específicas de acordo com a inserção em cada espaço social investigado e as diretrizes institucionais vigentes, de modo a estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos e compreender as estruturas que caracterizam as unidades e orientam o cumprimento de medidas e penas. A participação em atividades e a interação com os jovens foram acompanhadas de registros em diário de campo e de relatórios de observação. Nesse processo, tornou-se possível articular o que se mostra nas interações dentro dos sistemas, o que é dito e o que é vivido, favorecendo interpretações válidas e confiáveis sobre o grupo social investigado.

As situações de fala dos jovens privados de liberdade foram oportunizadas em diferentes momentos desta pesquisa empírica, embora os registros com gravação de áudio tenham se

restringindo aos dados produzidos por meio dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas realizadas. A realização dos grupos de discussão mostrou-se particularmente relevante, pois permitiu observar como eles constroem consensos, resistências e disputas simbólicas em torno de diferentes temas. A dramaturgia das falas, os momentos de riso, de silêncio, de concordância ou de confronto foram decisivos para a análise documentária, pois evidenciaram não apenas os conteúdos temáticos, mas também os modos coletivos de elaboração de sentidos diante da experiência da privação de liberdade.

Além disso, com a entrada em campo, verificou-se que, ao priorizar o fluxo narrativo e permitir ao entrevistado definir os caminhos do relato, as entrevistas narrativas possibilitaram que os jovens falassem de si e reconstruíssem suas trajetórias biográficas em forma de relato relativamente livre. Essa dialogicidade rompeu com a lógica processual e punitiva que costuma reduzir suas histórias aos atos infracionais ou crimes, e permitiu evidenciar sentidos, rupturas, continuidades e marcas da violência que os atravessam. Dada a relevância desses elementos conjuntivos, optou-se por não analisar as entrevistas em paralelo aos grupos, mas em caráter complementar, de modo a ressaltar, na análise documentária, como orientações coletivas são partilhadas por sujeitos situados em contextos semelhantes de exclusão e privação.

### **3.2.1 Acesso aos jovens e construção dos dados**

Eu comecei o trabalho de campo no início de 2023 tomada pela culpa – por não ter começado antes ainda –, pela dúvida – me questionando o tempo todo se eu podia ter feito alguma coisa diferente –, pela angústia – de pensar que poderia estar muito tarde –, pela frustração – por conta da dificuldade encontrada para acessar o campo mesmo já com as autorizações judiciais, tendo que sorrir sempre e implorar que algum bem-aventurado fosse tocado, pelo meu desespero, e sensibilizado a me ajudar a pesquisar –, e pelo medo – de ser surpreendida por obstáculos ainda maiores, de não conseguir espaço apropriado para conversar com os jovens, de não contar com participantes interessados, de estar enganada quanto à viabilizada da pesquisa na prisão e, em última instância, de constatar que grupos de discussão e entrevistas narrativas não seriam possíveis “entre grades”.

Imaginava que as autorizações judiciais abririam as portas dos sistemas e possibilitariam a aproximação com os jovens, mas não foi exatamente isso que aconteceu, percebi que a anuência não era suficiente. Além disso, fui confrontada com as dinâmicas específicas de cada sistema de justiça e privação de liberdade, que sobrepujaram os conhecimentos teóricos previamente adquiridos, que estabeleceram contornos únicos a cada campo de pesquisa, mesmo

que os jovens, em ambos os sistemas, se sintam igualmente na “cadeia”, mesmo que eu tenha entrevistado, com menos de três meses entre uma entrevista e outra, dois jovens que migraram de um sistema ao outro, quase ininterruptamente, e mesmo que eu tenha encontrado narrativas muito similares. Esse trânsito constante poderia, ironicamente, resumir-se ao *slogan* cruel, muitas vezes mencionado pelos jovens e pelos policiais penais, “do sistema socioeducativo para o sistema prisional”.

O desenho final do campo foi sendo construído ao longo da pesquisa empírica, num processo consecutivo e cumulativo de coleta de dados orientado pelo princípio da busca por contrastes mínimos e máximos e pelo princípio da análise comparativa constante no momento da construção do *corpus* da pesquisa, como preconizam Bohnsack e Weller (2013). O acesso aos jovens em cumprimento de medida ou pena privativa de liberdade ocorreu, no sistema socioeducativo, por meio da observação participante e da minha inserção nas atividades cotidianas das unidades, sobretudo aquelas realizadas em turno oposto ao escolar, e, no sistema prisional, por meio dos núcleos de ensino, tendo em vista que o público-alvo da pesquisa era jovens vinculados ao benefício do ensino formal. E a triagem dos participantes, tanto para os grupos de discussão quanto para as entrevistas narrativas, considerou, além dos critérios elementares já indicados, a adesão voluntária, as recomendações das unidades e das autoridades gestoras responsáveis, a disponibilidade para a participação, o respeito às possibilidades de cada contexto, a indicação dos próprios pares e o envolvimento em ações coletivas ou projetos dentro das unidades.

Nos primeiros grupos de discussão realizados, a seleção foi mediada pelos profissionais das instituições, sendo que, no socioeducativo, técnicos responsáveis priorizaram jovens considerados eloquentes e comunicativos e, no prisional, policiais penais convocaram, de forma quase aleatória, um número pré-definido de jovens apenas com base na faixa etária. Posteriormente, os grupos passaram a ser formados também a partir de indicações dos próprios jovens, motivados, não raro, pelo desejo de sair temporariamente das celas ou, no caso do sistema prisional, pela oferta de lanche. Muitos jovens demonstraram vontade de participar novamente, chegando a se inscrever duas vezes em grupos distintos ou até mesmo a mentir a idade para serem incluídos. Principalmente nos estabelecimentos prisionais, aos poucos, o relato da experiência foi se espalhando pelas celas, e os próprios internos passaram a solicitar a participação de colegas, descrevendo o encontro como uma oportunidade a ser compartilhada.

Os momentos de encontro com os jovens se deram em diferentes ambientes, como já esclarecido, mas, no sistema socioeducativo, as salas destinadas a múltiplas atividades, como laboratórios e espaços de oficinas, foram os principais deles, enquanto, no sistema prisional,

todos os grupos e entrevistas tenham acontecido em salas de aula, também chamadas pelos jovens de celas de aula, tendo em vista, no DF, todas as salas de aula do sistema prisional têm uma grade que separa o grupo de estudantes da área do professor e do quadro. O acolhimento, etapa fundamental para reduzir a assimetria entre pesquisador e participantes, envolveu saudações, apresentação pessoal e conversa breve para amenizar a formalidade do encontro, estabelecer um clima de confiança e criar condições favoráveis ao engajamento discursivo.

Do ponto de vista ético e procedimental, todos os encontros foram precedidos de esclarecimentos sobre a pesquisa, a voluntariedade da participação, a possibilidade de recusa e as garantias de sigilo quanto à imagem, voz e identidade. O consentimento foi registrado por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE), conforme Apêndice D. Após cada encontro, foram elaborados diários de campo que registraram o acesso ao grupo, o ambiente físico, as peculiaridades da interação e impressões subjetivas da pesquisadora. Esses registros, somados às transcrições e à codificação dos dados, constituíram material indispensável para a etapa analítica. Dessa forma, a coleta de dados não se reduziu a uma etapa técnica, mas constituiu uma experiência relacional atravessada por tensões institucionais, afetos e negociações, que, por sua vez, impactaram o modo como os jovens produziram e compartilharam suas narrativas.

Além disso, todos os participantes responderam a um questionário sociocultural<sup>8</sup> destinado a contribuir para a construção do perfil dos jovens privados de liberdade no DF e, assim, para a identificação de quem são esses sujeitos. Esse instrumento visou à coleta de informações adicionais sobre os participantes, sendo complementar aos dados produzidos nas entrevistas, e contemplou questões acerca de estilos de vida, valores e percepções sobre questões políticas, econômicas e ambientais, trajetória familiar, experiências acadêmicas e projetos de futuro dos participantes (Weller, 2017b). O formato do questionário aplicado, conforme Apêndice E, foi adaptado a partir do modelo de questionário disponibilizado por Weller (2006) e de outros questionários aplicados em pesquisas com jovens no âmbito do Geraju (Cândido, 2023; Cintra, 2018; Damasco, 2014; Evangelista, 2018, 2021; Silva, C. M., 2009, 2014; Silva, C. V. C., 2017; Souza, 2023).

Para a realização dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas, foi essencial a elaboração de um tópico-guia<sup>9</sup> – uma espécie de roteiro – utilizado para a condução desses procedimentos de produção de dados. Esse instrumento de organização e planejamento das entrevistas foi construído com base nas questões da pesquisa e teve o propósito de estimular o

---

<sup>8</sup> Para mais informações, ver Weller (2024).

<sup>9</sup> Para mais informações, ver Bohnsack (2020) e Weller (2024)

diálogo entre e com os participantes, revelando suas visões sobre o mundo. As perguntas elaboradas, associadas a objetivos específicos, tiveram o intuito de promover a produção de narrativas, ao invés de simples descrições, e encorajar os participantes a não se limitarem a respostas dicotômicas, como “sim” ou “não”, mas, sim, a utilizarem as perguntas como ponto de partida para uma interação autêntica (Bohnsack; Weller, 2013).

O tópico-guia desempenha um papel fundamental ao ajudar o pesquisador a direcionar a discussão para temas relevantes que podem não ter emergido naturalmente nas entrevistas, permitindo, assim, aprofundar os assuntos e elucidar dúvidas relacionadas ao que foi dito. Para esta pesquisa, foram elaborados dois roteiros – um para os grupos de discussão (Apêndice F) e um para as entrevistas narrativas (Apêndice G) –, organizados em blocos temáticos, como família, escola, quebrada, juventude, violência, sistemas de privação e projetos de futuro, que contêm uma pergunta imanente, outras questões possíveis para o aprofundamento dos temas e definições de objetivos dos questionamentos de cada bloco.

O andamento dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas seguiu uma lógica metodológica uniforme, em consonância com os pressupostos do método documentário de interpretação, assegurando a comparabilidade entre os dados coletados. Para tanto, todos os grupos de discussão foram iniciados com o mesmo estímulo narrativo: “*Vocês podem falar sobre como é ser jovens e estar privado de liberdade?*”. Da mesma forma, todas as entrevistas narrativas foram abertas com o comando: “*Eu gostaria de conhecer um pouco sobre você. Você pode me contar sua história de vida?*”. Esses estímulos iniciais, formulados em chave narrativa, não delimitavam previamente o campo temático, de modo que cabia aos próprios jovens decidir por onde começar, quais experiências partilhar e como organizar suas narrativas. E, a mim, como pesquisadora, cabia assumir postura de escuta atenta, procurando intervir o mínimo possível na condução e lançando, quando necessário, perguntas imediatas na forma de estímulos geradores de narrativa, a fim de retomar pontos mencionados pelos jovens, solicitar detalhamentos ou, em caso de esgotamento da conversa, mobilizar o roteiro temático previamente elaborado.

A minha posição de pesquisadora, como mulher, parda, adulta, professora da rede pública e, ao mesmo tempo, externa às instituições de privação de liberdade, marcou a relação com os jovens. Em alguns grupos, a minha figura foi interpretada como autoridade próxima ao universo escolar, o que produziu momentos de retração inicial, mas, em outros, prevaleceu a percepção de uma “escuta diferenciada”, possibilitando narrativas mais abertas. A oscilação entre proximidade e distância, longe de ser um obstáculo, foi constitutiva da própria situação de coleta de dados e deve ser compreendida como parte do processo interpretativo, em linha

com a concepção de que a produção empírica é sempre fruto de experiências conjuntivas situadas (Weller, 2006).

De modo comum, embora inicialmente me recebessem com desconfiança, os jovens se dispuseram a dialogar comigo quando confirmavam que eu não fazia parte de forças policiais e/ou não coadunava com perspectivas sociais desumanizadora e punitivistas, ainda que testassem o meu discurso e me avaliassem constantemente durante todo o período em que estivemos juntos, atentos a cada olhar, a cada gesto e a cada palavra que pudesse significar julgamento, medo ou indiferença. Dessa forma, a disposição dos jovens para se abrir de maneira verdadeira, generosa e intensa, confirmou não apenas a possibilidade de realizar grupos de discussão e entrevistas narrativas no contexto da privação de liberdade, mas, sobretudo, a necessidade e a potência transformadora desses métodos para as ciências humanas e sociais, para a formulação de políticas públicas e para a própria sociedade.

### **3.2.2 Amostragem e seleção de dados**

A definição da amostragem na presente pesquisa não se orientou por critérios de representatividade estatística, mas pela construção de um *corpus* fundamentado nas experiências e nos conhecimentos dos jovens privados de liberdade sobre os temas em análise, conforme a perspectiva de uma amostragem teórica (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013). Não houve, portanto, pré-fixação da quantidade de grupos de discussão ou de entrevistas narrativas a serem realizados, se definiram previamente os critérios para a seleção final dos casos a serem aprofundados, uma vez que, em perspectiva praxiológica, a amostragem é compreendida como um processo aberto, que se organiza em diálogo constante entre pressupostos teóricos e empiria (Bohnsack, 2020; Warth, 2021; Weller, 2005).

O plano de amostragem considerou, sobretudo, três dimensões centrais: (i) a faixa etária de 18 a 21 anos, período que se configura simultaneamente como juventude e transição para a vida adulta; (ii) o espaço social e institucional em que esses jovens se encontram – os sistemas socioeducativo e prisional do Distrito Federal – como contextos estruturantes das experiências conjuntivas e dos *habitus* em construção; (iii) a condição de gênero, tendo sido priorizados exclusivamente jovens homens, em razão da maior representatividade dessa população nos dois sistemas e da ausência de paridade para comparação com as experiências femininas.

O trabalho empírico nos dois sistemas foi de amplitude rara em pesquisas dessa natureza. No sistema socioeducativo, após dez meses de observação participante em duas unidades, foram realizados sete grupos de discussão e 34 entrevistas narrativas com jovens do

sexo masculino, ainda que inúmeros outros encontros tenham sido realizados com jovens sem a estrutura metodológica dos grupos e sem gravação de áudio. Já no sistema prisional, em quatro meses de pesquisa de campo que envolveram a circulação por quatro estabelecimentos distintos, foram realizados dez grupos de discussão – sete com jovens do sexo masculino e três com jovens do sexo feminino – e 42 entrevistas narrativas. No total, portanto, a pesquisa empírica produziu 17 grupos de discussão e 76 entrevistas narrativas com jovens privados de liberdade no Distrito Federal, todos com gravação de áudio, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Amostragem dos grupos de discussão realizados

SISTEMA	GRUPO	GÊNERO	TOTAL DE PARTICIPES	DATA	DURAÇÃO
SOCIO	S1 GD1	masculino	4	24/11/2023	00h39min57seg
SOCIO	S1 GD2	masculino	5	18/01/2024	01h31min39seg
SOCIO	S2 GD1	masculino	3	17/01/2024	01h42min28seg
SOCIO	S2 GD2	masculino	5	25/01/2024	00h45min41seg
SOCIO	S2 GD3	masculino	4	26/01/2024	01h11min48seg
SOCIO	S2 GD4	masculino	4	29/01/2024	01h35min15seg
SOCIO	S3 GD5	masculino	6	04/03/2024	00h52min30seg
PRISIONAL	P1 GD1	masculino	4	18/12/2023	01h26min26seg
PRISIONAL	P1 GD2	masculino	4	20/12/2023	01h47min37seg
PRISIONAL	P1 GD3	masculino	4	27/12/2023	02h17min22seg
PRISIONAL	P1 GD4	masculino	4	15/01/2024	02h10min49seg
PRISIONAL	P2 GD1	masculino	4	22/01/2024	00h52min19seg
PRISIONAL	P3 GD1	masculino	4	11/03/2024	00h51min57seg
PRISIONAL	P2 GD2	masculino	3	13/03/2024	00h49min42seg
PRISIONAL	P4 GD1	feminino	6	07/03/2024	03h09min32seg
PRISIONAL	P4 GD2	feminino	4	14/03/2024	01h07min22seg
PRISIONAL	P4 GD3	feminino	5	20/03/2024	01h55min11seg

Fonte: elaborado pela autora.

Esse conjunto, que excede os limites usuais de uma investigação de doutorado, expressa não apenas a densidade e a excepcionalidade da amostra, mas também os desafios e as conquistas envolvidos na abertura de campo em contextos tão restritivos. Diante da riqueza dos dados construídos, para efeito deste estudo doutoral, o recorte analítico concentrou-se, inicialmente, em dez grupos de discussão, cinco de cada sistema de privação de liberdade, selecionados para análise em profundidade, realizada a partir de divisão temática pormenorizada e registro verbal das primeiras fases analíticas do método documentário, conforme Apêndice H. Depois, para fins de apresentação nesta tese, contudo, optou-se por trabalhar com quatro grupos de discussão: dois realizados no sistema socioeducativo e dois no sistema prisional, todos com jovens homens entre 18 e 21 anos.

Essa seleção se justifica por diferentes razões: (i) a representatividade das temáticas abordadas, abrangendo os espaços sociais (família e quebrada) e institucionais (escola e

sistemas de privação) que emergiram como centrais para a reconstrução da produção da juventude; (ii) a densidade das dinâmicas interativas, que possibilitaram a emergência de orientações coletivas densas e contrastivas; (iii) a paridade etária e de gênero entre os grupos, o que permite a comparação entre os dois sistemas; (iv) a exclusão deliberada de casos que não correspondiam a essas condições – como os grupos com jovens do sexo feminino e a ausência de egressos –, de modo a evitar comparações frágeis ou inconclusivas. Embora não sejam apresentados nesta tese, os dados oriundos das entrevistas narrativas e da observação participante foram metodologicamente considerados, na medida em que ampliaram o horizonte interpretativo e ofereceram subsídios para a análise dos grupos selecionados.

A escolha, que, por um lado, evidencia os limites da amostra – na medida em que concentra uma quantidade imensa de dados, não contempla a diversidade de experiências de jovens do sexo feminino ou de egressos, tampouco a amplitude de faixas etárias além do recorte definido –, reforça, por outro lado, o caráter qualitativo, reconstrutivo e comparativo da pesquisa. A concentração nesta tese em quatro grupos representativos, ainda que restrita, possibilitou apresentar todo o processo de reconstrução das orientações coletivas, construção de tipos e, em última instância, compreensão dos modos de produção da juventude viabilizado pela análise em profundidade de todo o material empírico. Trata-se, portanto, de uma amostra que, ao mesmo tempo em que reconhece seus limites, revela a potência de um campo excepcional, no qual a densidade dos dados não apenas sustenta a investigação acadêmica, mas também produziu efeitos transformadores sobre mim, minhas formas de ver os jovens e o mundo, assim como minhas relações com a juventude, a educação e a sociedade.

### **3.2.3 Apresentação dos grupos**

Os quatro casos empíricos selecionados para representar a análise em profundidade desenvolvida nesta pesquisa de doutoramento correspondem a grupos de discussão realizados com jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional do Distrito Federal, escolhidos não por sua excepcionalidade, mas por sua densidade analítica e por sua potência representativa no interior do *corpus* empírico mais amplo constituído. Ainda que o trabalho de campo tenha compreendido a realização e análise reconstrutiva de um total de dez grupos de discussão, a recorrência das orientações coletivas identificadas, bem como a estabilização progressiva dos padrões homólogos de interpretação e experiência, indicaram a saturação teórico-analítica do material, em consonância com o princípio da amostragem teórica.

Nessa direção, a seleção dos quatro grupos aqui apresentados preserva a complexidade e a profundidade interpretativa necessárias à reconstrução documentária das estruturas de orientação e permite tornar visível, de forma concentrada e analiticamente densa, o conjunto de resultados produzidos ao longo do processo investigativo. Trata-se, portanto, de casos empíricos que, sem esgotar a totalidade do material produzido, condensam suas linhas de força interpretativas, funcionando como núcleos privilegiados de explicitação das orientações coletivas que atravessam as experiências juvenis de privação de liberdade analisadas nesta tese.

Para brevemente descrevê-los, apresento a composição dos grupos e perfis dos participantes, cujos nomes foram alterados para não os identificar; o contexto institucional e social em que as discussões ocorreram; as condições de acesso da pesquisadora; o local e a ambiência das discussões; bem como os focos temáticos e o curso do discurso. A exemplo do que propõe Warth (2021), essa descrição busca situar os leitores no campo empírico e revelar de que forma os contextos e dinâmicas específicas dos grupos informam a reconstrução das orientações coletivas.

#### Grupo Realidade (SISTEMA SOCIOEDUCATIVO)

O primeiro caso, denominado Grupo Realidade, foi realizado em 18 de janeiro de 2024, em uma das unidades socioeducativas acessadas durante a pesquisa. O grupo contou com a participação de cinco jovens selecionados pela equipe técnica em razão da disponibilidade de tempo – Arthur (Am), Beto (Bm), Caio (Cm), Daniel (Dm) e Eduardo (Em) – e teve a duração de 1h31min. A discussão ocorreu em espaço cedido pela instituição, um laboratório de informática previamente preparado para a pesquisa, com privacidade relativa, mas sob as restrições inerentes ao ambiente de internação, tendo em vista que a porta do ambiente teve que ficar aberta por exigência de cinco agentes socioeducativos que se posicionaram do lado de fora. Os jovens, todos em regime de medida socioeducativa de internação, compartilharam experiências de escolarização interrompida e de rupturas vividas entre a escola e a privação de liberdade. A metáfora que marcou o grupo – “não fui eu que abandonei a escola, a escola que me abandonou” – condensou a percepção coletiva de descontinuidade e de exclusão. O curso do discurso foi fortemente marcado por modos unívocos, a partir dos quais os participantes retomavam experiências semelhantes de fracasso escolar e de frustração diante da perda de oportunidades, ressignificando-as como um processo de “cair na realidade”.

### Grupo Mente (SISTEMA SOCIOEDUCATIVO)

O segundo caso, o Grupo Mente, foi realizado em 29 de janeiro de 2024, em outra unidade socioeducativa, reunindo quatro jovens – Fernando (Fm), Guilherme (Gm), Henrique (Hm) e Ícaro (Im) –, com duração de 1h36min de discussão. O acesso ao grupo foi viabilizado por meio de contato prévio com o jovem Fm, que participou de uma atividade pedagógica – reescrita de cartas – que eu ministrei na unidade e, além de se candidatar a participar da pesquisa, selecionou outros três colegas do seu mesmo módulo. O encontro aconteceu em uma sala multidisciplinar bem ampla, enquanto um agente socioeducativo, posicionado no pátio à longa distância, nos observava através da porta que ficou aberta. O curso do discurso foi atravessado pela metáfora “a pior prisão é a da mente”, revelando a compreensão de que a internação ultrapassa os muros físicos e se inscreve também em dimensões subjetivas e psicológicas. As falas oscilaram entre paralelismos, em que os jovens relatavam experiências individuais de resistência, e momentos de univocidade, em que a reflexão coletiva sobre liberdade interior e estratégias de sobrevivência mental se tornava evidente.

### Grupo Destino (SISTEMA PRISIONAL)

O terceiro caso, o Grupo Destino, ocorreu em 18 de dezembro de 2023, em uma unidade prisional do Distrito Federal. Participaram quatro jovens selecionados, conforme os critérios da pesquisa, pelos policiais penais entre os presos do bloco de estudantes – João (Jm), Kaique (Km), Lucas (Lm) e Murilo (Mm) – em uma discussão de 1h26min. O encontro aconteceu em sala de aula do núcleo de ensino do estabelecimento prisional, chamada pelos jovens de cela de aula por conter uma grade que, neste caso, separava os jovens participantes de mim. Sentados em semicírculo diante da grade, da qual eu me aproximei o máximo que pude, os jovens ficaram muito à vontade para falar, tendo em vista que o monitoramento policial se restringiu ao circuito interno de televisão localizado fora do bloco escolar, sem qualquer reprodução de áudio. A metáfora que orientou o grupo – “nós só temos três destinos: hospital, cadeia ou cemitério” – expressou uma visão fatalista da trajetória juvenil, percebida como marcada por violência e exclusão social. O curso do discurso respeitou predominantemente a fala individual e completa de cada jovem, mas, à medida que a análise avançava, tornava-se evidente que se tratava de experiências estruturalmente idênticas, construídas sempre a partir das proposições anteriormente apresentadas e organizadas em torno da ideia de destino previamente traçado.

## Grupo Privação (SISTEMA PRISIONAL)

Por fim, o quarto caso, o Grupo Privação, foi realizado em 22 de dezembro de 2023, também em uma unidade prisional, reunindo quatro jovens – Nico (Nm), Olavo (Om), Pedro (Pm) e Quixote (Qm) – em uma discussão de 1h47min. Os participantes do grupo, segundo afirmaram, disputaram a participação na pesquisa com outros jovens de suas celas, tendo em vista, além da oportunidade de passar tempo fora da cela, a propaganda amplamente difundida positivava a experiência e destacava o lanche diferenciado e gostoso que eu estava levando à unidade. O grupo foi realizado em sala de aula da instituição, cedida para a pesquisa após negociações com profissionais da área educacional da unidade. A metáfora que condensou as falas – “além de nós ser privado da liberdade, nós é privados de muitas outras coisas também” – apontou para a percepção de que a exclusão no cárcere não se restringe à liberdade de ir e vir, mas se estende ao acesso a direitos básicos, oportunidades e dignidade. O discurso do grupo foi amplamente unívoco, com falas que se encadeavam em tom coletivo de denúncia e resistência, revelando a consciência partilhada da privação múltipla.

### 3.3 DO BRUTO AO ANALISÁVEL: ORGANIZAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E *CORPUS*

A amplitude e densidade do material empírico produzido no campo – produto de observações participantes, grupos de discussão e entrevistas narrativas – demandaram um percurso rigoroso de organização e análise. No horizonte do método documentário de interpretação, a passagem do “bruto” ao “analisável” implicou uma operação técnica de ordenação de dados e, sobretudo, um processo de reconstrução que articula sucessivas operações de seleção, transcrição, comparação e formação de tipos, tendo sempre como horizonte o acesso ao sentido documentário e às orientações coletivas presentes nos discursos (Bohnsack, 2020; Mannheim, 1982a; Weller, 2005). O caminho analítico seguiu os três eixos centrais detalhados a seguir.

#### 3.3.1 Organização e avaliação temática

O primeiro passo consistiu em organizar a massa empírica, mediante leitura integral dos registros escritos e escuta atenta dos áudios produzidos, o que permitiu avaliar a densidade do material e criar condições para a análise reconstrutiva. A organização inicial incluiu também a tabulação de dados relativos à amostragem e ao perfil dos participantes, passo necessário para

garantir a comparabilidade dos casos. No sentido do método documentário, essa organização prévia constituiu-se como parte da interpretação, já que permitiu visualizar a amplitude das experiências conjuntivas compartilhadas e a diversidade de orientações que emergiram de grupos de discussão (Bohnsack, 2020; Weller; Pfaff, 2013).

A partir disso, procedeu-se à avaliação temática<sup>10</sup>, realizada em duas dimensões: (i) uma divisão temática geral de cada um dos 14 grupos de discussão realizados com jovens do sexo masculino privados de liberdade, distribuídos entre os sistemas socioeducativo e prisional; e (ii) uma divisão temática detalhada de cada um dos 10 grupos previamente selecionados para análise mais sistemática. Esse recurso de detalhamento temático, empregado inicialmente por sistema de privação de liberdade, possibilitou visualizar como os jovens mobilizaram diferentes referências em torno de eixos recorrente, família, quebrada, escola e sistemas de privação, que se consolidaram como principais espaços de experiências conjuntivas. O Quadro 3 sintetiza a divisão temática dos quatro grupos selecionados para a apresentação dos resultados da pesquisa.

Quadro 3 – Divisão temática dos quatro grupos

<b>SISTEMA SOCIOEDUCATIVO</b>			
<b>Grupo Realidade</b>			
<b>BLOCO TEMÁTICO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Apresentação inicial	00:00:00	00:01:02	1min2seg
Juventude e privação de liberdade	00:01:03	00:02:53	1min50seg
Drogas	00:02:54	00:05:22	2min28seg
Família	00:05:23	00:09:34	4min11seg
Trajatória escolar	00:09:35	00:38:57	29min22seg
Vida social, meio social e lazer	00:38:58	00:41:12	2min14seg
Educação no(s) sistema(s)	00:41:13	00:51:29	10min16seg
Juventude e condição juvenil	00:51:30	01:05:50	14min20seg
Projetos de futuro	01:05:51	01:31:39	25min48seg
<b>Grupo Mente</b>			
<b>BLOCO TEMÁTICO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Apresentação inicial	00:00:00	00:01:10	1min10seg
Juventude e privação de liberdade	00:01:11	00:03:04	1min53seg
Família	00:03:05	00:16:20	13min15seg
Outros – amadurecimento	00:16:21	00:27:35	11min14seg
Sistema(s) de privação de liberdade	00:27:36	00:38:17	10min41seg
Família e envolvimento	00:38:18	00:44:48	6min20seg
Violência, drogas e criminalidade	00:44:49	01:01:25	16min36seg
Vida social, meio social e lazer	01:01:26	01:07:04	5min38seg
Trajatória escolar	01:07:05	01:16:48	9min43seg
Projetos de futuro	01:16:49	01:22:18	5min29seg
Outros – doenças psicológicas e medicação	01:22:19	01:35:15	12min56seg

(Continua)

<sup>10</sup> Conforme Apêndice H.

(Continuação)

<b>SISTEMA PRISIONAL</b>			
<b>Grupo Destino</b>			
<b>BLOCO TEMÁTICO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Apresentação inicial	00:00:00	00:00:38	1min38seg
Juventude e privação de liberdade	00:00:39	00:52:07	51min28seg
Família			
Sistema(s) de privação de liberdade			
Trajetória escolar	00:52:08	01:08:14	16min6seg
Educação no(s) sistema(s)			
Juventude e condição juvenil	01:08:15	01:16:49	8min34seg
Projetos de futuro	01:16:50	01:26:27	9min37seg
<b>Grupo Privação</b>			
<b>BLOCO TEMÁTICO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>TÉRMINO</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Apresentação inicial	00:00:00	00:01:37	1min38seg
Juventude e privação de liberdade	00:01:38	00:05:49	4min11seg
Família	00:05:50	00:28:26	22min36seg
Trajetória escolar	00:28:27	00:37:50	9min23seg
Educação no(s) sistema(s)	00:37:51	00:45:00	7min9seg
Sistema(s) de privação de liberdade	00:45:01	00:58:02	13min01seg
Juventude e condição juvenil	00:58:03	01:08:31	10min28seg
Violência, drogas e criminalidade	01:08:32	01:26:55	18min23seg
Projetos de futuro	01:26:56	01:35:20	8min24seg
Outros – discriminação/preconceitos	01:35:21	01:40:21	5min0seg
Outros – Encerramento	01:40:22	01:42:28	2min6seg
Vida social, meio social e lazer	01:42:29	01:47:37	5min8seg

Fonte: elaborado pela autora.

Essa avaliação orientou-se pelo princípio de documentar tanto a densidade metafórica, o grau de detalhamento das descrições e narrações, quanto à densidade interativa, o nível de envolvimento dos participantes na discussão, que, segundo Bohnsack (2020) possibilitam identificar onde os discursos se apresentam mais férteis para a reconstrução das orientações coletivas. A organização temática foi realizada de modo sucessivo, acompanhando o processo de análise, e constituiu-se em uma primeira forma de avaliação, ainda situada no plano imanente e comunicativo, mas já orientada pela busca do sentido documentário (Bohnsack, 2020).

### 3.3.2 Seleção de passagens, transcrição e codificação de dados

A partir das divisões temáticas detalhadas, procedeu-se à seleção de passagens para análise em profundidade, sendo priorizadas: (i) aquelas que continham metáforas de foco, enquanto chaves reveladoras das orientações coletivas; (ii) passagens centrais para os objetivos da pesquisa, sobretudo aquelas relacionadas à condição juvenil e às marcas da violência nas trajetórias. Essa etapa foi realizada de forma progressiva, acompanhando o avanço da análise, e sempre articulada ao objetivo de reconstruir as orientações coletivas e as estruturas processuais habituais de tratamento dos temas (Bohnsack, 2020)

Em seguida, considerando a saturação observada nos dados, optou-se pela transcrição integral das passagens dos quatro grupos que representaram, de forma densa e contrastiva, a totalidade da amostra, permitindo aprofundar as comparações intra e intersistêmicas. Essa transcrição, realizada, conforme Bohnsack (2020) e Weller (2013), em parte por mim e em parte por auxiliares de pesquisa, visou à literalidade do discurso, preservando vícios de linguagem, interrupções, sobreposições e erros de concordância, sem empregar sinais de pontuação típicos da escrita normativa, para que a análise, em vez de se perder em uma normatização artificial do texto, mantenha viva a dramaturgia do discurso. Segundo os autores, reproduzir por escrito exatamente o que foi registrado na gravação de áudio constitui requisito fundamental para o acesso às estruturas de orientação, já que cada detalhe da fala pode revelar aspectos do conhecimento conjuntivo.

Por fim, as passagens foram submetidas à codificação, também conforme convenções específicas do método documentário (Apêndice I), que, por meio de códigos de transcrição, busca indicar elementos como entonação, intensidade, pausas e outros registros de linguagem, compondo um registro que ultrapassa o nível temático e contribui para a análise da organização performativa das discussões. A codificação, nesse sentido, funciona como instrumento para a apreensão da estrutura performativa do discurso e, assim, dos modos de organização comunicativa que explicitam ou tensionam as orientações coletivas (Bohnsack, 2020; Weller, 2018).

### **3.3.3 Análise sequencial comparativa e formação de tipos**

A análise interpretativa seguiu o procedimento sequencial comparativo articulando as duas primeiras etapas do método documentário: a interpretação formulada, voltada ao conteúdo temático e comunicativo, e a interpretação refletida, dedicada à reconstrução do conhecimento conjuntivo e das estruturas de orientação (Bohnsack, 2020; Weller, 2013). Na interpretação formulada, que consiste em um primeiro acesso ao material, obrigando a uma leitura minuciosa, as passagens foram parafraseadas, estruturadas e tituladas, permitindo identificar subtemas e eixos centrais. Já na interpretação refletida, a atenção voltou-se ao modo como os temas foram discutidos, às formas de interação entre os participantes e aos quadros de orientação que emergiram, permitindo reconhecer padrões homólogos entre grupos distintos (Weller; Pfaff, 2013).

A comparação, como discute Weller (2017b), não é apenas uma operação técnica, mas um princípio epistemológico fundamental da sociologia do conhecimento praxiológico, na

medida em que possibilita identificar padrões homólogos e, ao mesmo tempo, contrastes significativos entre casos. É por meio dela que se evidencia a distinção entre orientações coletivas compartilhadas – quando o discurso se organiza de modo inclusivo e convergente – e orientações não compartilhadas – quando emergem modos de discurso divergentes ou excludentes (Bohnsack, 2020). Assim, a análise comparativa tem papel fundamental nesta pesquisa, tendo em vista que, de comparações intragrupos (entre passagens de um mesmo grupo), intergrupos (entre grupos de um mesmo sistema), intersistêmicas (entre socioeducativo e prisional) e transversais (considerando a categoria analítica “jovens privados de liberdade”), possibilita a formação de tipos, movimento de abstração e especificação que resultou na sistematização de diferentes modos de produção da juventude por jovens em privação de liberdade, articulando tanto semelhanças quanto contrastes (Warth, 2021).

A leitura das passagens temáticas, no âmbito do método documentário, requer atenção à totalidade do acontecimento comunicativo, compreendendo-o como arena interacional na qual se condensam os gestos fundantes de uma orientação coletiva. Desde a passagem inicial, a conversa se estrutura e as relações entre os participantes se estabilizam, permitindo que o grupo defina o modo como o tema será abordado e legitimado internamente. A evidência empírica não se restringe ao conteúdo do que é dito, mas inclui a forma como se diz, tendo em vista que as pausas, os risos, os apoios mútuos e as sobreposições de fala constituem indicadores da organização do discurso e da posição de cada sujeito no coletivo. É a partir dessa dramaturgia que se tornam visíveis as tematizações e os quadros de referência compartilhados, os quais, posteriormente, servirão de base para a reconstrução dos tipos sociogenéticos.

### 3.4 CAMINHO ANALÍTICO NO MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Conforme explanado sistematicamente até aqui, esta pesquisa fundamenta-se numa perspectiva que possibilita uma reconstrução empírica da condição juvenil em contexto de privação de liberdade, sem recorrer a essencializações, mas focalizando a produção cotidiana de orientações coletivas e visões de mundo. O método documentário (Bohnsack, 2020; Weller; Pfaff, 2013) constitui o caminho analítico que operacionaliza tais pressupostos, pois, ao distinguir níveis de sentido, do imanente ao documentário, permite reconstruir não apenas o conteúdo temático das falas dos jovens, mas principalmente os sentidos implícitos que orientam suas práticas. No contexto desta pesquisa, isso significa analisar as falas produzidas nos grupos de discussão e nas entrevistas narrativas não como relatos individuais isolados, mas como

documentos de orientações coletivas que revelam padrões homólogos e visões de mundo compartilhadas (Bohnsack, 2020; Weller, 2013).

Segundo Mannheim (1982a), a interpretação sociológica deve superar a postura imanente e alcançar a postura sociogenética, interrogando não apenas o que é a juventude, mas como ela é produzida em práticas sociais. Partindo disso, do ponto de vista metodológico, Warth (2021) sintetiza quatro pressupostos centrais que orientam a análise empírica: (a) a vinculação situacional da pesquisadora e a necessidade de controle metodológico dessa posição por meio da comparação sistemática (Bohnsack, 2020; Mannheim, 1982a; Weller, 2013); (b) a primordialidade do coletivo, segundo a qual a produção da juventude se enraíza em práticas de pares e em espaços sociais de experiência conjuntiva (Warth, 2021; Weller, 2005, 2006); (c) a distinção entre conhecimento implícito e explícito, que permite acessar a processualidade da produção cultural da juventude, revelando tensões entre normas institucionais e sentidos práticos (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013); e (d) a consideração dos posicionamentos sociais multidimensionais dos jovens, que se entrelaçam nas trajetórias biográficas e na análise de suas ações práticas (Bohnsack, 2020).

A atenção às experiências conjuntivas (Bohnsack, 2020; Bohnsack; Weller, 2013; Weller; Pfaff, 2013) é decisiva na investigação com jovens privados de liberdade, uma vez que suas trajetórias são atravessadas por condições estruturais de exclusão, violência e desigualdade. Tais experiências, inscritas na prática cotidiana, dão forma a estilos de vida, disposições habituais e modos de significar a juventude que não podem ser captados apenas por meio de categorias normativas externas. Nesse sentido, a comparação sistemática entre grupos socioeducativos e prisionais, realizada no processo de construção de tipos, é condição para controlar a vinculação situacional da pesquisadora e para tornar visíveis tanto as diferenças quanto as aproximações nas formas de produção da juventude em distintos sistemas de privação de liberdade (Bohnsack; Weller, 2013; Weller, 2017b).

A contribuição de Warth (2021), que é tomada como aporte nesta pesquisa, está em oferecer uma arquitetura conceitual que conjuga comparabilidade empírica e densidade teórica. Baseada nesta perspectiva, organizei um conjunto de conceitos que estruturam a sociologia do conhecimento praxiológico e orientam a aplicação do método documentário de interpretação, amplamente discutidos em capítulos anteriores. Esses conceitos constituem instrumentos de análise imprescindíveis para a reconstrução da produção da juventude em contextos de privação

de liberdade, e a apresentação deles no Quadro 4 objetiva tornar ainda mais inteligível como os sentidos coletivos são formados, transmitidos e transformados nas práticas sociais dos jovens.<sup>11</sup>

Quadro 4 – Conceitos-chave do método documentário

<b>Conceito</b>	<b>Referências</b>	<b>Definição</b>	<b>Relevância para a pesquisa sobre juventude privada de liberdade</b>
Conhecimento atóxico	Mannheim (1982a); Bohnsack (1999; 2010; 2021)	Saberes práticos, implícitos e pré-reflexivos que orientam a ação de cada sujeito, ainda que não formulados de modo conceitual ou sistematizado	Permite compreender práticas, disposições e estratégias que não aparecem como opiniões explícitas, mas que estruturam o agir de jovens privados de liberdade.
Conhecimento situado e relacional	Mannheim (1982a); Weller (2005); Bohnsack (2020).	Saberes que não são universais ou neutros, produzidos sempre em contextos específicos e nas relações sociais.	Reforça que a produção da juventude só pode ser compreendida se vinculada aos contextos sociais e institucionais dos jovens privados de liberdade.
Vinculação situacional	Mannheim (1985); Bohnsack (2020); Warth (2021).	Todo conhecimento e interpretação dependem da posição social e dos horizontes de comparação do pesquisador.	Explicita a necessidade de reconhecer a posição da pesquisadora no campo e de controlar comparativamente as interpretações.
Processualidade	Garfinkel (1967); Bohnsack (2020); Warth (2021).	A realidade social e a juventude são compreendidas como processos contínuos, não como essências fixas.	Permite analisar a juventude como prática em constante construção nos sistemas socioeducativo e prisional.
Prática da ação	Garfinkel (1967); Bohnsack (2020); Weller (2013).	As práticas cotidianas são o lugar onde se produz a ordem social e se revelam orientações coletivas.	Central para observar como os jovens constroem juventude em seus cotidianos de privação, mais do que em discursos abstratos.
Conhecimento comunicativo	Mannheim (1982); Bohnsack (2020); Weller (2005)	Saberes explícitos, articuláveis, ligados a normas, expectativas e papéis sociais.	Representa os discursos normativos que os jovens reproduzem a partir das instituições (escola, justiça, mídia).
Conhecimento conjuntivo / Experiência conjuntiva	Mannheim (1982); Weller (2005, 2013); Bohnsack (2020).	Saberes implícitos, experienciais e tácitos, produzidos coletivamente em experiências compartilhadas e incorporados nas práticas.	Fundamenta a análise dos códigos de convivência e sobrevivência dos jovens dentro e fora da privação de liberdade.
Sentido documentário	Mannheim (1952); Weller (2005, 2013); Bohnsack (2020).	Nível profundo de sentido revelado nas práticas e discursos, acessível apenas pela interpretação.	Possibilita ir além do conteúdo temático explícito das falas dos jovens para captar suas orientações coletivas.
Meio social	Bohnsack (2020); Weller; Pfaff (2013).	Espaços sociais de interpretação e processamento coletivo da realidade, baseados em experiências homólogas.	Permite reconstruir os diferentes meios juvenis em contextos de privação (família, quebrada, prisão).
Espaço de experiência conjuntiva	Mannheim (1982); Bohnsack (2020); Warth (2021); Weller (2013).	Espaços onde se compartilham experiências e saberes implícitos que ligam os indivíduos.	Explica como jovens em privação elaboram sentidos comuns, mesmo sem trajetórias idênticas.

(Continua)

<sup>11</sup> Conforme glossário do método documentário de Bohnsack (2020).

(Continuação)

<b>Conceito</b>	<b>Referências</b>	<b>Definição</b>	<b>Relevância para a pesquisa sobre juventude privada de liberdade</b>
Orientação coletiva	Bohnsack (2020); Weller; Pfaff (2013).	Formas compartilhadas de interpretar e agir no mundo, construídas a partir das experiências conjuntivas.	Ajuda a reconstruir sentidos comuns sobre família, escola, quebrada e sistemas de privação.
Quadro de orientação ( <i>Orientierungsrahmen</i> )	Mannheim (1982a); Bohnsack (2020); Weller (2006, 2011, 2019).	Princípios implícitos, habitualizados e coletivos que organizam a prática e a percepção de um grupo social.	Permite acessar os referenciais de sentido mais profundos que guiam práticas e discursos juvenis.
<i>Habitus*</i>	Mannheim (1982a); Bohnsack (2011, 2012, 2020); Warth (2021).	Princípio de orientação da práxis, reconstruível empiricamente nas experiências conjuntivas e nos modos coletivos de produção de sentido.	Possibilita reconstruir orientações coletivas produzidas nas experiências de privação de liberdade, evidenciando modos comuns de interpretar violência, institucionalização e futuro.
Visão de mundo ( <i>Weltanschauung</i> )	Mannheim (1952); Weller (2005, 2013).	Conjunto de experiências e interpretações coletivas que estruturam a compreensão da realidade.	Fundamenta a análise das representações juvenis sobre violência, exclusão e futuro.
Padrão homólogo	Bohnsack (2020); Weller (2013).	Estruturas de sentido semelhantes que se repetem em diferentes casos ou grupos.	Permite identificar continuidades entre as experiências juvenis nos sistemas socioeducativo e prisional.
Posicionamentos sociais	Warth (2021).	Localizações relativas no espaço social (classe, raça, gênero, geração etc.) que configuram experiências.	Essencial para uma leitura interseccional das trajetórias dos jovens privados de liberdade.
Contexto de meio	Bohnsack (2014); Warth (2021)	Participação concreta em um destino comum resultante de posicionamentos sociais compartilhados.	Explica como jovens elaboram experiências comuns em instituições como escola, socioeducativo e prisão.
Unidade de meio	Bohnsack (2014); Warth (2021)	Grupo que processa experiências de modo uniforme dentro de um mesmo contexto de meio.	Permite identificar tipos praxiológicos nos grupos de discussão, revelando práticas juvenis comuns.
Tipo sociogenético	Bohnsack (2020); Warth (2021).	Forma de interpretação que conecta práticas a contextos sociais e históricos, evidenciando a gênese social das orientações coletivas.	Permite compreender a juventude em privação como expressão de processos sociais mais amplos.
Produção da juventude	Warth (2021).	Processo pelo qual jovens constroem continuamente sua condição juvenil em práticas sociais e coletivas.	Conceito central da tese: mostra como jovens privados de liberdade produzem juventude sob condições de violência e exclusão.

Nota. O conceito de *habitus* é mobilizado nesta pesquisa a partir da perspectiva praxiológica desenvolvida por Bohnsack (2011, 2013, 2020), que, embora dialogue com a teoria da prática de Bourdieu (2009), desloca o foco da reprodução estrutural para a análise das práticas incorporadas em espaços conjuntivos de experiência.

Fonte: elaborado pela autora com base nas referências mencionadas.

Tendo em vista que pesquisas em privação de liberdade enfrentam importantes desafios metodológicos, destaca-se a aplicação de teorias e métodos a serviço não de pretensa neutralidade, mas da necessidade de explicitar como leituras interpretativas estão atravessadas por pertencimentos sociais e trajetórias específicas. Apesar do emprego da análise comparativa, via método documentário, como recurso para contrabalançar a vinculação situacional, faz-se

necessário considerar que a sociabilidade estabelecida entre jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional é, para eles, mais do que circunstancial, pois constitui espaço de aprendizagem, resistência e produção de sentido. Além disso, é imprescindível aproximar essas perspectivas teórico-metodológicas ao debate contemporâneo da interseccionalidade (Akotirene, 2019), que permite compreender que as trajetórias juvenis não podem ser reduzidas a um único eixo (classe, raça, gênero, território, geração), mas se constituem na sobreposição de múltiplos posicionamentos.

Tendo em vista que a juventude é produzida na interação entre discursos e práticas, esta pesquisa se coloca em sintonia com investigações anteriores que tomaram a juventude como objeto empírico ao articular a perspectiva praxiológica, tal como apresentado por Warth (2021), com o método documentário, bem como avança ao inserir esse debate na realidade específica da privação de liberdade no Distrito Federal. Nesse cenário, a análise busca reconstruir como os jovens, em meio a múltiplas violências e privações, produzem sentidos sobre si mesmos, sobre suas famílias, quebradas, escolas e instituições de privação, revelando tradição, ruptura e transformação.

#### 4 COMO É SER JOVEM E ESTAR PRIVADO DE LIBERDADE

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a análise em profundidade da passagem inicial de quatro grupos de discussão realizados com jovens privados de liberdade, dois no sistema socioeducativo e dois no sistema prisional, momento fundamental para a interpretação segundo o método documentário. Esse objetivo decorre da necessidade de explicitar como se realiza a análise de uma passagem temática em sua complexidade, ainda que a tese, em sua estrutura, organize e apresente a interpretação dos dados a partir dos espaços de experiências conjuntivas em que a juventude é produzida.

Dessa forma, embora o texto de análise esteja ancorado na reconstrução das orientações coletivas e dos tipos praxiológicos emergentes nos espaços sociais e institucionais tematizados, fez-se importante salientar que foi realizada a análise minuciosa de todas as passagens temáticas de dez grupos de discussão (cinco no sistema socioeducativo e cinco no sistema prisional), articulada aos dados de observação participante, questionários socioculturais e entrevistas narrativas. A apresentação da passagem inicial neste capítulo, portanto, cumpre a função demonstrar ao leitor a dinâmica interpretativa própria do método, que não se restringe à tematização, mas se ocupa do sentido documentário produzido na interação, e evidenciar a importância da dinâmica interativa entre os jovens para a construção coletiva de sentidos sobre a condição de estar privado de liberdade durante a juventude.

A escolha pela análise da passagem inicial em cada grupo não é casual, mas fundamenta-se no princípio reconstrutivo do método documentário. Esse momento inaugural da discussão permite observar a gênese da produção de sentido, quando os jovens, ainda em processo de acomodação interativa, introduzem as primeiras definições coletivas sobre o tema proposto. Trata-se, portanto, de um ponto de entrada privilegiado para apreender as estruturas básicas de orientação, as estratégias de validação mútua e os modos pelos quais se constituem, no interior do grupo, as formas de tematização da experiência. É nesse instante que se revelam as fronteiras entre o dizer e o mostrar, entre o enunciado e a performance, e que emergem as primeiras pistas das orientações coletivas que atravessarão toda a interação. A passagem inicial, ao condensar os gestos fundantes da conversa, como a partilha, o humor, a liderança e a hesitação, torna-se uma miniatura do processo interacional e, por isso, o lugar de maior densidade interpretativa para a reconstrução do sentido documentário.

A pergunta inicial dirigida a todos os grupos, “Como é ser jovem e estar privado de liberdade?”, tem caráter aberto e reflexivo, constituindo-se como ponto de partida para a iniciação temática. Formulada de maneira uniforme pela entrevistadora, conforme as

prescrições do método documentário, a questão buscou provocar os jovens a refletirem coletivamente sobre a privação de liberdade em uma fase da vida marcada por transições, expectativas e contradições próprias da juventude. Tal abertura metodológica, ao mesmo tempo em que legitima a voz dos participantes, favorece que a discussão seja estruturada a partir de suas próprias vivências, em lugar de seguir previamente categorias impostas pelo pesquisador.

Ao assumir esta forma, a pergunta inicial atua como pontapé organizador da interação discursiva, convocando os jovens a narrar e analisar suas experiências de modo espontâneo, mas também a produzi-las em uma chave coletiva. Desse modo, a passagem inicial não apenas abre o campo de interpretação, mas revela de imediato como a condição juvenil é significada sob a experiência concreta da privação de liberdade, oferecendo material privilegiado para a reconstrução de orientações coletivas e para a apreensão das primeiras camadas de sentido que atravessam os grupos.

As passagens apresentadas neste capítulo foram selecionadas entre dez grupos de discussão, pré-selecionados para análise entre todos os grupos realizados ao longo do trabalho de campo, com base em critérios de saturação teórica e comparabilidade institucional. A escolha de dois grupos vinculados ao sistema socioeducativo e dois ao sistema prisional buscou equilibrar contextos, perfis etários e tempos de internação, assegurando que as orientações coletivas reconstruídas refletissem tanto as especificidades de cada espaço quanto as recorrências de sentido que os atravessam. A estabilização de padrões homólogos e a repetição de esquemas de significação nos distintos grupos indicaram a suficiência interpretativa do corpus e legitimaram a seleção das passagens iniciais como representativas das dinâmicas interacionais mais densas e significativas para a compreensão da produção da juventude sob privação de liberdade.

#### 4.1 PASSAGEM ILUSTRATIVA DA ANÁLISE DE DRAMATURGIA INTERATIVA

Visando à elucidação de como se dá a análise da dramaturgia dos grupos de discussão, apresenta-se, a seguir, uma passagem que possibilita a exemplificação do processo analítico. A primeira conversa após o começo da gravação de áudio e a abertura da discussão é uma excelente amostra da dinâmica interativa estabelecida entre os participantes, que perdurou durante todo o tempo em que o grupo esteve reunido, e do acolhimento (da recepção ou da integração) à entrevistadora.

- Yf:** vou começar a gravar (.) gente oh (.)  
**Xm:** ( )  
**Cm:** <sup>L</sup>ó aí (.) ó aí tropa (.) aqueles pique hein . vamo que vamo (.) vai começar a gravar (1)  
**Yf:** então (.) eu vou começar a gravar (.) aí (.) a ideia é a gente conversar  
**Cm:** <sup>L</sup>certo  
**Am:** aqui é um microfone é?  
**Yf:** eh (.) ali é um gravador e esse daqui é o:: (.) é o celular porque eu gravo nos dois que  
**Cm:** <sup>L</sup>já tá gravando gente  
**Yf:** eh (.) pra começar (.) eu queria que vocês falassem o nome e a idade  
**Cm:** <sup>L</sup>sai daí:: energúmeno  
**Yf:** Só pra poder gravar no áudio e a sequência (.) -tá?  
**Cm:** <sup>L</sup>((pegando o gravador na mão)) fala teu nome aí (.) chefe ((apontando o gravador para o outro participante como um microfone))  
**Am:** meu nome é Arthur (.) °vulgo°, galeguin  
**Cm:** @idade@  
**Am:** 18 anos  
**Cm:** @solteiro?@  
**Bm:** meu nome é Beto (.) tenho 19 anos (.) vulgo CH  
**Dm:** meu nome é Daniel (.) tenho 20 anos e não tenho vulgo  
**Cm:** <sup>L</sup>@vulgo zói@  
**Em:** meu nome é Eduardo (.) tenho 18 anos e não tenho vulgo  
**Cm:** meu nome é Caio (.) tenho 19 ano e meu vulgo é Cria do B4 no Instagram e é isso aí (.); eu faço música e vamo junto

Desde o primeiro contato com os jovens, anterior à discussão, durante a apresentação da entrevistadora e o preenchimento do formulário sociocultural e econômico, Caio já assumiu a liderança do grupo. Nos primeiros minutos da gravação, enquanto eram registrados os dados dos participantes, antes da introdução da pergunta inicial, já se percebe que ele atua como mestre de cerimônias do encontro e entrevistador dos colegas, conduzindo a organização do discurso.

O jovem chama a atenção do grupo, ao qual se refere como “tropa”, convocando-os a participar e anunciando que algo importante está prestes a começar. Seu tom extrovertido e brincalhão sugere intimidade e confiança entre os integrantes do grupo. Para garantir concentração, o jovem emprega um tom instrucional e imperativo (“ó aí”), incentivando entusiasmo e disposição. Além disso, Caio faz referência a um comportamento aparentemente conhecido e esperado de todos (“aqueles pique hein”), apesar do clima confortável instituído (ainda que o ambiente permaneça descontraído).

O tom motivador (“vamo que vamo”) sugere que o momento era visto como uma oportunidade de descontração pelos jovens, possivelmente por conta da natureza da reunião – realizada fora dos módulos (“barracos”), com a presença de uma pessoa externa à unidade, com oferta de lanche e sem a vigilância direta e repreensiva dos agentes (“os de preto”). Ainda assim, percebe-se na postura de Caio e dos demais participantes um cuidado em relação à exposição

da dinâmica real do grupo e uma preocupação com o que ficaria registrado em áudio, evidenciada pelos alertas a respeito da gravação (“vai começar a grava” “já tá gravando gente”).

Desde a abertura até o encerramento do grupo, com o fim da gravação, Caio mantém comportamento animado e caricato, mas também atento à administração da dinâmica interacional. Ele estabelece como o grupo deve dialogar e, aparentemente, cobra dos colegas que monitorem suas falas e seus comportamentos. Ao longo da discussão, o jovem define quando um tema já foi suficientemente abordado, promovendo o fechamento temático (“bora, já falamos demais sobre isso”), e sinaliza à entrevistadora o momento de avançar para outra questão (“próxima pergunta, professora”).

O grupo apresenta densidade interativa e discursiva, explorando os temas propostos por meio de uma linguagem repleta de gírias e expressões informais. Esse uso reflete o compartilhamento de um mesmo contexto sociocultural e um conhecimento implícito sobre como se comportar na situação. Além disso, o humor e as provocações emergem como estruturas de sentido que orientam as interações do grupo, permitindo que a discussão transite entre a informalidade das relações e a formalidade do espaço, assim como entre a atuação prática e a atuação reflexiva diante da atividade proposta.

## 4.2 SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

O sistema socioeducativo surge, no conjunto dos dados, como um espaço que é, ao mesmo tempo, de restrição e possibilidade, no qual a perda da liberdade convive com experiências de reflexão e reconstrução de si. Nos grupos analisados, os jovens elaboram sentidos que tensionam punição e aprendizado, denunciando a violência e a precariedade das condições institucionais, mas também reconhecendo a presença de oportunidades antes negadas nas suas trajetórias. As passagens iniciais dos grupos selecionados documentam o modo como o tempo da internação é reinterpretado como tempo de “desaceleração”, “parada” e de reorganização, revelando uma orientação coletiva de ressignificação pragmática da privação de liberdade, em contraste com a vulnerabilidade vivida “na rua”.

### 4.2.1 Grupo Realidade

O Grupo Realidade, formado por cinco jovens privados de liberdade no sistema socioeducativo, Arthur (Am), Beto (Bm), Caio (Cm), Daniel (Dm) e Eduardo (Em), expressa uma orientação coletiva marcada pela percepção da internação como perda da

juventude e a sua ressignificação como oportunidade de aprendizagem e proteção. O discurso dos jovens transita entre o sofrimento causado pela privação e o reconhecimento das possibilidades abertas pela experiência. A dinâmica interacional evidencia uma postura ativa na organização da conversa e o emprego do humor como mecanismo de coesão grupal. A primeira passagem demonstra como a condição juvenil é construída sob a tensão entre o dentro e o fora, a perda e o resgate da juventude (**Grupo Realidade, Passagem Inicial, linhas 01-65**):

- 01 **Yf:** aí pra começar eu queria perguntar pra vocês (.) é (.) como que é ser jovem e  
02 estar privado de liberdade
- 03 **Am:** ruim
- 04 **Bm:** ruim
- 05 **Cm:** péssimo ((barulho externo de uma comunicação via rádio))
- 06 **Dm:** muito ruim
- 07 **Em:** eh::: ruim
- 08 **Dm:** perder a juventudes (1) cedo
- 09 **Cm:** eu perdi minha juventude todinha (.) fui preso com 14 e tô  
10 aí com 19
- 11 **Bm:** (mesma) ideia
- 12 **Cm:** de 2019 a 2024 eu fique::i oito meses na rua
- 13 **Am:** mas é bom também porque em=em quatro paredes -cê amadurece bastante  
14 cara (2) -cê::
- 15 **Dm:** faz curso
- 16 **Cm:** mas
- 17 **Am:** pensa em cada coisa (.) ideia
- 18 **Cm:** mas eu
- 19 **Am:** não (.) ideia certa
- 20 **Cm:** esse
- 21 **Bm:** ah mas=oxe é que nem eu (.) faz o cara mudar a mente
- 22 **Cm:** esse
- 23 **Dm:** a maioria termina o estudo
- 24 **Cm:** esse tempo aí que eu usei aqui oh (.) preso pá; eu usei  
25 como oportunidade fiz curso já joguei aí fui pra São Paulo terminei os estudo  
26 pô eu
- 27 **Cm:** vou arrumar um trabalho agora
- 28 **Am:** também né se eu tivesse na rua podia -tá roubando -tá traficando essas coisas  
29 aí né mas
- 30 **Cm:** eu gravei bastante música
- 31 **Am:** dentro da unidade eu aprendi a tocar violão (.) os bagulho tudo
- 32 **Cm:** e é isso chefe
- 33 **Bm:** o cara aprende (.) faz curso (.) pra se aprimorar mais
- 34 **Em:** terminou o ensino médio
- 35 acho que se fosse lá fora nem tinha terminado
- 36 **Dm:** eh eu só voltei a estudar aqui também
- 37 **Bm:** talvez num -taria nem vivo
- 38 **?m:** eh
- 39 **Cm:** aqui nós aprende  
40 vários tipos de coisa (1) mexer na eletricidade °(ligar pra) gente°
- 41 **Dm:** eh (2) fazer fogo
- 42 **Bm:** fazer umas @gambiarras@
- 43 **?m:** @(2)@
- 44 **Cm:** **física**; flexão tudo
- 45 **?m:** @(1)@
- 46 **Em:** eh ( )



percebida como um tempo que deveria ser vivido de outra forma, mas que está sendo perdido. Assim, a privação de liberdade não é percebida apenas como confinamento, mas como uma interrupção da vida e das possibilidades típicas da juventude – uma condição que rouba a possibilidade de ser jovem e impede a vivência dessa fase da vida. Curiosamente, Daniel utiliza o termo “juventudes”, no plural, aparentemente de maneira impensada, sem ter conhecimento das perspectivas e disputas teóricas sobre o conceito, que considera a diversidade de formas de ser jovem de acordo com o contexto.

Confirmando a orientação de Daniel e sendo validado por Beto (“mesma ideia”), Caio explicita a relação entre privação da liberdade e privação da juventude. Ele compartilha sua experiência para ilustrar sua crença na extinção da possibilidade de ser jovem quando se está privado de liberdade: “eu perdi minha juventude todinha fui preso com 14 e tô aí com 19”. Cabe destacar que o emprego do termo “preso”, em alusão à privação de liberdade, indica a não diferenciação entre o cumprimento de medida socioeducativa de internação e a execução de uma sentença penal, aproximando o sistema socioeducativo do sistema prisional, independentemente das distinções jurídicas ou do discurso institucional.

Ao mencionar sua trajetória (“fui preso com 14 e tô aí com 19”), Caio introduz uma dimensão temporal ao seu discurso para demonstrar que uma parte significativa da sua vida, especialmente os anos culturalmente associados à transição para a juventude, foi vivida em privação de liberdade. Esse recurso argumentativo salienta a amplitude desse período e sugere uma certa naturalização da privação da liberdade, que, em teoria, deveria ser uma medida excepcional.

Além disso, o curto período passado “na rua”, ou seja, em liberdade (“de 2019 a 2024 eu fiquei oito meses na rua”), como destacado na fala de Caio, sugere que o cometimento de atos infracionais e a privação de liberdade fazem parte de um ciclo difícil de romper, caracterizado por idas e vindas em unidades de internação e por dinâmicas estruturais de marginalização, sujeição criminal e violência. A menção direta a idades e datas não apenas registra fatos, mas também constrói um contraste entre a liberdade limitada e o tempo significativo de internação, reforçando a ideia de que sua juventude foi marcada pela ausência de autonomia. A privação de liberdade desde tenra idade, somada ao pouco tempo permanecido na rua, evidencia que a juventude do grupo foi interrompida por fatores que vão além da internação, estando relacionada à exclusão social e à vulnerabilidade estrutural de seu contexto socioeconômico.

Arthur introduz uma interpretação positiva da privação de liberdade a partir da diferenciação em relação ao que foi dito até o momento. Ele propõe o desenvolvimento da

orientação que avalia negativamente a experiência para demarcar os limites desse lado negativo e incluir na discussão um contraponto: o lado positivo do cumprimento de medida socioeducativa de internação (“mas é bom também”). O jovem argumenta a favor dessa perspectiva afirmando que estar entre “quatro paredes” – referindo-se à privação de liberdade e ao espaço onde vivem na unidade de internação, chamado ora de “barraco”, ora “módulo”, ora de “cela” –, embora seja uma condição adversa, proporciona amadurecimento (“cê amadurece bastante cara”) e reflexão (“pensa em cada coisa”). Assim, a compreensão da privação de liberdade como oportunidade é evidenciada e objetiva a ressignificação da experiência (“ideia certa”), transformando um contexto de restrição em uma chance de crescimento pessoal e reavaliação de escolhas de vida.

É possível perceber que Caio faz uma tentativa de oposição à proposição de Arthur, de que a privação de liberdade “é boa também”, que foi interrompida por outros participantes. Os balbucios do jovem, concomitantes às falas de Arthur, Daniel e Beto, indicaram que ele pretendia, inicialmente, construir um enunciado adversativo (“mas”; “mas eu”), mantendo a direção do discurso para o sentido negativo da experiência de estar privado de liberdade, que, depois, deu lugar ao início de uma elaboração (“esse”; “esse”; “esse tempo”) da orientação tomada como norte em razão das validações e ampliações registradas pelos demais jovens do grupo (“ah mas oxe é que nem eu”; “a maioria termina os estudos”).

Alternando o turno das falas de modo complementar e corroborativo (“pô eu”; “também né”; “e é isso chefe”; “eh”), os participantes enumeram os pontos positivos da privação de liberdade relacionados às oportunidades oferecidas em unidades de internação socioeducativa e à potencialidade percebida no aproveitamento do tempo em cumprimento de sentença. Nesse sentido, os jovens narram suas jornadas durante o período de privação de liberdade oferecendo exemplos concretos, individuais e coletivos, de diferentes atividades a que tiveram acesso dentro de unidades socioeducativas. Para além de amadurecer e mudar a mente (“faz o cara mudar a mente”), o grupo indica possibilidade de, durante a privação de liberdade, fazer cursos de diferentes naturezas (“faz curso”; “fiz curso”; “eu aprendi a tocar violão”); voltar a estudar (“eu só voltei a estudar aqui também”); concluir a educação básica (“a maioria termina o estudo”; “terminei os estudo”; “terminou o ensino médio”); participar de atividades artísticas, culturais e esportivas (“já joguei”; “fui pra São Paulo”; “eu gravei bastante música”; “física flexão tudo”; “faz até uns esportes”), dentro e fora da unidade; aprender muito (“aqui nós aprende vários tipos de coisa”; “os bagulho tudo”); e desenvolver habilidades diversas (“mexer na eletricidade”; “fazer fogo”; “fazer umas gambiarras”), construtivas ou não.

O discurso do grupo revela uma preocupação coletiva com o uso do tempo de privação (“esse tempo aí que eu usei aqui oh preso pá”) “como oportunidade” para aprender (“o cara aprende”), aprimorar-se (“pra se aprimorar mais”) e preparar-se para estar em liberdade, reconstruindo identidades e planejando futuros possíveis (“vou arrumar trabalho agora”). Nesse sentido, Caio relaciona diretamente as atividades oferecidas pelo sistema de privação à inclusão no mundo do trabalho. Cabe mencionar que Arthur e Caio, que falaram sobre aprender a tocar instrumento (“dentro da unidade eu aprendi a tocar violão”) e gravar músicas (“eu gravei bastante música”) durante a privação de liberdade, relataram, no decorrer da discussão, o desejo de seguir carreira artística profissional no futuro e, inclusive, compartilharam com o grupo algumas de suas composições musicais.

A dinâmica de sobreposição de falas observada na interação dos jovens evidencia um processo de construção coletiva, no qual eles elaboram sentidos a partir dos discursos uns dos outros, muitas vezes reforçando ou expandindo as ideias iniciais. A coesão do discurso é mantida pela validação mútua entre os participantes, e o espaço de privação é retratado como um ambiente de aprendizagem e reconstrução, que proporciona atividades educacionais, formação técnica e profissional, além de desenvolvimento pessoal e artístico. Importante destacar que a percepção negativa da privação de liberdade está associada ao caráter punitivo (repreensivo) da experiência, o que contribui para a indistinção entre os sistemas de privação. Em contrapartida, os aspectos positivos apresentados pelo grupo decorrem do caráter educativo do sistema socioeducativo, sendo representado como a via efetiva para promover a ressocialização, princípio que deveria ser comum aos dois sistemas.

Os jovens organizam e exploram (ou aprofundam) a dicotomia “dentro/na unidade” e “fora/na rua” por meio de comparações entre a realidade vivida no sistema socioeducativo, durante a internação, e a realidade vivida fora dele, antes e depois da privação de liberdade. Arthur propõe a percepção das experiências e das oportunidades a que tiveram acesso no sistema socioeducativo vinculada (“dentro da unidade eu aprendi [...] os bagulho tudo”) à reflexão acerca do que poderia ter acontecido a eles (ou do que estariam fazendo) se estivessem em liberdade (“se eu tivesse na rua podia tá roubando tá traficando essas coisas”), reafirmando a positividade da internação e iniciando o levantamento de hipóteses para um cenário alternativo à internação. Nesse mesmo sentido, Eduardo e Daniel elaboraram a orientação apresentada pelo colega afirmando que “se fosse lá fora nem tinha terminado” o ensino médio e “talvez num taria nem vivo”.

As falas entrecortadas e sobrepostas dos jovens, que se validam e complementam, produzem o entendimento da privação de liberdade como livramento, capaz de permitir (ou

ajudar) que escapassem de situações indesejadas e arriscadas ligadas ao contexto de exclusão social e marginalização que os encaminha ao crime. O cumprimento de sentença de internação, estar “aqui dentro”, opera como mecanismo de defesa e salvamento em relação às práticas de risco às quais eles estão sujeitos “na rua”. Dessa forma, a discussão do grupo revela que a privação de liberdade representou uma proteção contra riscos externos, ligados à violência sistêmica, criminalidade e vulnerabilidade ao uso e tráfico de drogas. O contraste entre o ambiente externo e o interno aponta que o sistema socioeducativo acabou oferecendo uma relativa condição de segurança, ausente no meio social.

Ainda tematizando o binômio “dentro/na unidade” e “fora/na rua”, os jovens acrescentam um viés comportamental à orientação a partir da qual eles comparam suas vidas em liberdade ou em privação dela, pois, além de fazerem alusão, em suas comparações, às diferenças entre o acesso a direitos e garantias fundamentais, sugerem a importância do modo como eles próprios agem. Daniel explica que, embora “na rua” eles tenham tido acesso a algumas das oportunidades ofertadas pelo sistema, como a escolarização, as coisas que fazem durante a internação, como esportes, “na rua a gente não costuma fazer”, e Arthur resume: “o que na rua não fazia aqui dentro nós faz”. O grupo garante a inclusão desse sentido adicional à orientação, que é a mudança de atitude deles, e suscita a consideração de fatores sociais, culturais e econômicos que impactam os comportamentos de crianças e adolescentes, na infância e juventude, dentro e fora da internação, como a família, o meio social, a escola e o sistema socioeducativo, inclusive atuando para a formação de “costumes” e da própria noção de responsabilidade (quanto ao cumprimento de tarefas).

A privação de liberdade (“dentro/na unidade”) é vista como um espaço onde os jovens puderam adquirir habilidades e evitaram envolvimento direto com o crime, ou seja, é garantidora de direitos fundamentais, negados na sociedade, mas essa experiência “dentro” não anula o sofrimento de estar privado da juventude. E a liberdade (“fora/na rua”) é vista como uma condição em que os jovens estão mais vulneráveis, ou seja, é negadora de direitos fundamentais, garantidos no sistema socioeducativo, mas a vivência “fora” não anula o sofrimento da privação da infância e da juventude.

O tempo de vida, que fora da unidade poderia ser consumido por ciclos de violência, marginalização e exclusão, foi ressignificado dentro da unidade como um período para alcançar oportunidades, como cursos, estudos, educação básica e atividades artísticas, culturais e esportivas, e objetivos, como ser jovem, aprender muito e desenvolver habilidades, que antes pareciam inalcançáveis. Os jovens compartilham a orientação de ressignificação da experiência de privação de liberdade ao reconhecerem-na como um momento de ruptura, mas também como

um refúgio, uma chance de escapar de uma realidade mais dura que tem a violência como marca estrutural e inevitável. Essa visão pragmática, que encontra possibilidades de mudança em um ambiente adverso, reflete uma tentativa de ressignificar a condição juvenil e resignar-se com a violência como parte de (inerente a) suas vidas fora da unidade.

Caio afirma que “na rua nós usou droga todo dia” e, entre risos, que “aqui é só de vez em quando”, apontando que o consumo de drogas faz parte da vida desses jovens desde muito antes da privação de liberdade e o sistema socioeducativo não encerra esse vínculo ainda que a regularidade do uso seja afetada. O grupo todo confirma a orientação rindo da fala de Caio que, junto com Eduardo, brinca com a periodicidade do uso de drogas dentro da unidade, embora Daniel (“só de vez em quando”), Beto (“aqui é só quando sai de saidão”) e Arthur (“bem moderado, moderado, moderado”) tenham julgado necessário delimitar o sentido de hábito e recorrência. É possível perceber na fala reiterada (repetida) de Arthur um tom de reprovação, como se ele estivesse tentando consertar um erro cometido pelos demais por receio de terem falado demais ou de o sigilo da gravação não ser confiável, e a reação imediata provocada nos jovens foi a retomada de postura vigilante na discussão.

O grupo aponta o uso indiscriminado de drogas na rua e o controle relativo na unidade, e, ilustrando a díade “dentro/na unidade” e “fora/na rua”, reforça o sentido de normalidade (naturalidade) e a violência associada à dependência, aos danos e ao tráfico. Apesar de o grupo, entre brincadeiras e risos, parecer não ver problema em falar sobre o assunto e assumir ali, facilmente, a burla ao sistema quanto à entrada e ao consumo de drogas na unidade, ora fazendo piada com o assunto ora enfatizando que o consumo está mais relacionado à rua e é moderado, eles assumem unicidade para se protegerem de possíveis sanções, prejuízos e julgamentos.

Visando a uma postura coletiva mais séria, Caio chama a atenção de Daniel (“pra que isso”), que estava batendo uma caneta na mesa de modo ritmado, e é seguido por Arthur (“próxima pergunta próxima pergunta pode fazer a próxima pergunta”) e Beto (próxima pergunta professora”). Os jovens promovem a conclusão ritualizada da passagem, a fim de que “fugir” do tema emergente, uso de drogas dentro da unidade, ao provocar a entrevistadora a iniciar um novo tema de discussão, forçando a mudança de assunto. Destaca-se que os participantes do grupo se referem à entrevistadora como professora em razão de terem perguntado, na apresentação inicial, sua profissão e vinculação acadêmica. A entrevistadora, atenta ao ritmo e à dinâmica do grupo, incentiva os jovens a continuarem a conversa e reforça que o grupo de discussão é um espaço em que eles podem ficar à vontade para dialogar sobre os temas que quiserem. Arthur sugere que, caso eles ficassem completamente à vontade, a discussão se prolongaria por bastante tempo (poderia ser longa).

A percepção do grupo acerca de ser jovem e estar privado de liberdade é paradoxal. Num primeiro momento, os jovens avaliam a condição de privação de liberdade como negativa, responsabilizando-a pela perda da juventude, nesse caso compreendida como uma fase de experiências que estão ligadas à liberdade. No entanto, logo em seguida, eles apresentam uma avaliação positiva da internação no sistema socioeducativo, reconhecendo-a como um tempo de aprendizado que, durante a liberdade, não fazia parte de suas vidas, mas que é, também, relacionado à juventude. A percepção da privação de liberdade no sistema socioeducativo sugere ela é responsável, ao mesmo tempo, pela perda e, também, pelo resgate da juventude.

Nesse sentido, o quadro de referência do grupo acerca da juventude considera condições juvenis distintas, uma relacionada à realidade que eles vivenciavam ou desejavam vivenciar quando estavam em liberdade (“na rua”) e outra relacionada a uma realidade que eles ignoravam e que nem mesmo ousavam desejar, que, embora distante deles até a privação de liberdade (“dentro”), pode também ser reconhecida como uma forma de ser jovem. A condição juvenil do grupo fora da privação de liberdade, comum a jovens de inúmeras comunidades periféricas do Brasil, é marcada pela negação de direitos básicos e por fatores estruturais de violência e exclusão social associados à classe, gênero, raça, escolarização, marginalização, acesso a oportunidades e vulnerabilidade ao crime e ao uso de drogas. Contrariamente, a condição juvenil que experienciaram no sistema socioeducativo é definida, apesar da perda da liberdade, pelo acesso a direitos, maiores recursos, segurança e oportunidades.

Portanto, é possível afirmar que a experiência de privação de liberdade no sistema socioeducativo tanto prejudica a vida dos jovens, ao impor limitações e sofrimento, quanto oferece um espaço de reflexão e possibilidades. A juventude, para eles, é vivida como uma fase de exclusão estrutural e vulnerabilidade contínua, mas a internação surge como um momento de reorganização dentro desse percurso. O cruzamento dessas perspectivas dicotômicas aponta para uma incerteza quanto ao futuro, já que, embora reconheçam os benefícios da internação, os jovens não apresentam uma visão clara sobre como esse aprendizado pode se traduzir em uma reinserção social bem-sucedida após o cumprimento da medida.

O grupo constrói uma visão coletiva em que a juventude é, ao mesmo tempo, interrompida e resgatada pela privação de liberdade. A rua representa um espaço de risco e marginalização, enquanto a unidade oferece uma estrutura de proteção e aprendizado. No entanto, a saída desse ciclo não é uma certeza, mas uma questão em aberto. Nesse sentido, o discurso do grupo revela que, para esses jovens, estar privado de liberdade pode representar tanto um fim quanto um novo começo, uma contradição que permanece como parte essencial da maneira como constroem suas identidades dentro do sistema socioeducativo.

### 4.2.2 Grupo Mente

No Grupo Mente, formado por quatro jovens privados de liberdade no sistema socioeducativo, Fernando (Fm), Gustavo (Gm), Henrique (Hm) e Ícaro (Im), a discussão assume um tom contido e introspectivo, no qual a privação de liberdade é tematizada a partir de seu impacto emocional e familiar. O discurso do grupo sintetiza o modo como os jovens compreendem a experiência, que, mais do que física, é mental, prolongando a privação para além dos muros da unidade. A interação na primeira passagem revela um quadro de referência que combina autorresponsabilização, sofrimento familiar e desejo de mudança, compondo uma orientação coletiva de resignação reflexiva e de busca por reconfiguração identitária após a medida socioeducativa (**Grupo Mente, Passagem Inicial, linhas 01-24**):

- 01 **Yf:** Pra começar eu queria: saber de vocês como que é ser jovem (.) e estar privado  
02 de liberdade
- 03 **Fm:** rapaz é bem difícil (3) é uma coisa que::: é ruim né pra nossa família (2)  
04 primeiramente que nós **cometeu** (.) nossa mãe que paga por causa que tipo  
05 querendo ou **não** nossa mãe vem aqui visitar nós né e passa por esse sufoco  
06 sendo que ela nem=nem poderia -tá passando por isso mas é só fazer a  
07 diferença quando sair daqui né (.) e: é isso eu já -tava tranquilo na rua quando  
08 eu fui apreendido porque meu ato foi em 2019 -tava trabalhando -tava  
09 tranquilo aí eu fui tirar carteira de identidade pra me fichar na empresa aí eu  
10 fui apreendido já -tava com a minha família -tava tranquilo já na rua mas é  
11 sobre isso
- 12 **Gm:** é num é muito fácil não num é bom não ter essa vida aqui não (3) só o que eu  
13 falo
- 14 **Fm:** e tu Maurício (3)
- 15 **Gm:** fala aí
- 16 **Hm:** <sup>L</sup>vê o sofrimento da família né que vem visitar nós
- 17 **Im:** pô (.) é bastante ruim né porque a gente -tá longe das pessoas que a gente  
18 gosta (2) -tá longe da nossa mãe (.) longe do nosso pai né (.) num -tá fazendo  
19 as coisas que a gente (.) gostaria de fazer (1) -tá trabalhando -tá se divertindo  
20 enquanto é jovem (2) é isso aí (2)
- 21 **TD:** @(3)@ (3)
- 22 **Fm:** desse jeito aí
- 23 **TD:** (5)
- 24 **Gm:** É isso

Os jovens interagem de modo tímido, limitando-se a responder à pergunta da entrevistadora e respeitando os turnos de fala uns dos outros. Fernando conduz a discussão do grupo ao apresentar os sentidos das principais orientações coletivas e, junto com Guilherme, incentivar a participação dos colegas (“e tu”; “fala aí”). O riso compartilhado ao final e o gerenciamento do encerramento do tema (“desse jeito aí”; “é isso aí”) parecem atuar como estratégias de validação, alívio emocional e resiliência, suavizando o peso das reflexões e

promovendo coesão entre os participantes, além de demonstrar concordância e um sentimento de identificação coletiva com as experiências narradas.

O grupo estrutura o discurso de maneira objetiva e direta, com poucas pausas reflexivas, mas abordando temas e subtemas evidentemente relacionados à experiência de privação de liberdade e à juventude por meio de um viés emocional. O tom é marcado por certa resignação, o que sugere uma internalização das regras do sistema e uma discussão focada na caracterização da experiência vivida, no impacto sobre as famílias, na percepção das consequências, na responsabilização por suas escolhas e no redirecionamento da vida e dos planos de futuro.

Fernando responde à pergunta da entrevistadora por meio da proposição de que ser jovem e estar privado de liberdade “é bem difícil”. A avaliação inicial do jovem é centrada no grau de complexidade e dificuldade da experiência, sugerindo atenção a como a condição é vivenciada. Em seguida, ele adiciona sentido negativo ao seu discurso pensando também em como a família percebe a internação (“é ruim para a nossa família”). A privação de liberdade é indicada como ruim não apenas para eles, mas também para as famílias, a partir da ideia de que o sofrimento familiar é decorrente de suas condutas erradas (que não deveriam ter acontecido). A visita das mães é descrita como uma experiência dolorosa, já que o fato de ter que visitar e enfrentar dificuldades para acompanhar os jovens significa que elas também estão sendo responsabilizadas pelos atos infracionais cometidos (“querendo ou não nossa mãe vem aqui visitar nós né e passa por esse sufoco sendo que ela nem poderia tá passando por isso”).

A participação da família na privação de liberdade, sendo caracterizada como parte que também vivencia o processo e é afetada por ele, é evidenciada, principalmente a partir da referência à mãe como figura central no compartilhamento dos danos da internação. Além disso, Fernando apresenta a ideia de autorresponsabilização pela própria privação de liberdade (“nós cometeu”) e atribui um caráter punitivo à medida socioeducativa de internação, que se estende à família (“nossa mãe que paga”).

A proposição de que “é só fazer a diferença quando sair daqui” aparece como uma estratégia de redirecionamento da vida após o cumprimento da medida. O jovem reflete sobre o que pode fazer no futuro, a partir do presente, para evitar reviver essa experiência de sofrimento e dificuldade e, sobretudo, para poupar sua família, especialmente sua mãe, do contexto de privação de liberdade e dos “sufocos” dela decorrentes.

O jovem menciona a interrupção de uma fase em que “já tava tranquilo na rua”, destacando que o ato infracional que o levou à privação de liberdade ocorreu há vários anos (“meu ato foi em 2019”) e que ele vivia uma vida estabilizada, distante da criminalidade, quando foi apreendido, trabalhando e mantendo vínculos familiares (“tava trabalhando”; “já

tava com a minha família”). Fernando evadiu-se de medida socioeducativa de internação sentenciada em 2019 e, por isso, foi apreendido, para o cumprimento da medida, quando tentou providenciar a segunda via de sua carteira de identidade a fim de ser contratado formalmente. A fala repetida de que “tava tranquilo” tem o objetivo de reiterar seu afastamento do contexto relacionado ao cometimento de ato infracional e destacar a incongruência da sua captura, sugerindo um sentimento de injustiça e de desconexão entre o sistema socioeducativo e as reais necessidades de ressocialização. Esse desencontro é evidenciado pela ruptura de um momento considerado positivo e estável de sua vida.

Respondendo à pergunta da entrevistadora, Guilherme restringe sua fala a validar a orientação de que ser jovem e estar privado de liberdade “num é muito fácil não”, reforçando a negatividade da vida dentro da unidade (“num é bom não ter essa vida aqui não”). A frase “só o que eu falo” encerra o discurso de maneira que sugere que ele poderia falar muito mais sobre o tema, embora não queira ou não se sinta à vontade para continuar. Fernando (“e tu Henrique”) e Guilherme (“fala aí”), coordenando a dinâmica interativa, convidam Henrique a participar da discussão. A fala curta e objetiva de Henrique enfatiza o sofrimento familiar como uma dimensão central da privação de liberdade, afirmando que essa é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos jovens internos (“vê o sofrimento da família né que vem visitar nós”), sem aprofundar a questão, mas corroborando a proposição de Fernando.

Ícaro responde diretamente à pergunta da entrevistadora, enfatizando a avaliação negativa da experiência de privação de liberdade durante a juventude, conforme já apontado pelos demais colegas (“é bastante ruim”). O jovem desenvolve essa orientação destacando a percepção de distância, falta de autonomia e exclusão associadas à internação, conectando-as à impossibilidade de viver experiências consideradas típicas da juventude, como trabalhar, se divertir e estar próximo da família. O afastamento físico e emocional das pessoas queridas (“a gente -tá longe das pessoas que a gente gosta”) e a impossibilidade de realizar atividades desejadas (“num tá fazendo as coisas que a gente gostaria de fazer”) são elementos centrais no sofrimento e no isolamento afetivo impostos pela privação de liberdade.

É possível afirmar que há diferenças significativas entre as expressões “é bem difícil” e “é bastante ruim”, pois cada uma reflete uma abordagem distinta da experiência de ser jovem e estar privado de liberdade. A formulação “é bem difícil” implica um viés mais descritivo e analítico, priorizando os aspectos objetivos da condição em termos de complexidade e impacto prático; enquanto “é bastante ruim” funciona como uma avaliação subjetiva da experiência, ressaltando sofrimento, frustração e desconforto emocional. Essa distinção revela que os jovens

não apenas descrevem sua condição, mas também a avaliam emocionalmente, o que amplia a compreensão sobre como eles percebem e vivem essa realidade.

A privação de liberdade é vista como uma experiência de exclusão sistemática, que se insere em um ciclo de exclusões anteriores, como a falta de oportunidades, suporte e acesso a direitos básicos antes da internação, além de ser um sofrimento compartilhado entre os jovens e suas famílias, funcionando como uma punição que ultrapassa a esfera individual e atinge redes familiares. Essa percepção sugere uma sobrecarga emocional para os jovens, que acompanham, impotentes, as dificuldades enfrentadas por seus familiares, sobretudo suas mães, o que pode aumentar a vulnerabilidade psicológica. O sistema socioeducativo é interpretado mais como um espaço de restrição e afastamento do que como um ambiente de oportunidades e ressocialização, impondo um período de espera, desconexão e perda, que interrompe a vida social, a juventude e os projetos de futuro.

A juventude é percebida como uma fase interrompida, que pode ser retomada após a internação, e o grupo revela uma compreensão crítica das diferentes condições juvenis, tanto dentro quanto fora do sistema, moldadas por aspectos sociais, culturais e econômicos próprios, mas igualmente precarizados. Embora os participantes ainda se reconheçam como jovens, o grupo indica que a juventude plena não pode ser vivida na privação de liberdade, já que essa condição impede a vivência de atividades essenciais à socialização e ao desenvolvimento pessoal.

O quadro de referência que orienta a discussão do grupo está ancorado na ideia de que o encarceramento não começa e nem termina com a internação. A privação de liberdade aparece como uma etapa dentro de um ciclo mais amplo de exclusão, no qual a ausência de oportunidades, o impacto da criminalidade e a marginalização social já faziam parte da vida dos jovens antes da medida socioeducativa. O grupo reconhece o impacto negativo da internação, mas não se aprofunda em perspectivas de resistência ou transformação concreta. Em vez disso, a discussão é conduzida de forma pragmática, ressaltando as dificuldades da privação, o sofrimento familiar e a necessidade de mudança após a medida, sem questionar diretamente as limitações do sistema socioeducativo.

#### 4.3 SISTEMA PRISIONAL

No sistema prisional, as orientações coletivas assumem contornos mais duros e sombrios, por meio de discursos que evidenciam a degradação das condições humanas, a estagnação temporal e a naturalização da violência institucional. Se no socioeducativo ainda há

espaço para ressignificação e aprendizagem, aqui prevalece a percepção de um tempo morto, em que o sofrimento e a saudade são constantes. As passagens iniciais analisadas documentam a dissolução dos vínculos afetivos, o esvaziamento de expectativas e a consciência do ciclo intergeracional da prisão, configurando a privação como uma experiência de desumanização que atravessa corpo, mente e memória.

### 4.3.1 Grupo Destino

O Grupo Destino, formado por quatro jovens privados de liberdade no sistema prisional, João (Jm), Kaique (Km), Leandro (Lm) e Murilo (Mm), apresenta uma orientação coletiva centrada na ideia de repetição e fatalismo. As falas entrelaçam as dimensões do sofrimento, do tempo perdido e da herança do encarceramento, revelando o peso das trajetórias familiares marcadas pela prisão. A noção de “oprimissão”, criada e compartilhada pelos próprios jovens, simboliza a condição estrutural de opressão e violência que ultrapassa o cárcere. As experiências narradas na primeira passagem do grupo configuram uma visão de mundo em que a juventude é vivida como uma etapa negada e o futuro se torna incerto, preso às repetições de um destino social que parece (**Grupo Destino, Passagem Inicial, linhas 01-54**):

- 01     **Y1:** Pra começar a primeira pergunta que eu queria fazer a vocês é assim (.) como  
02     que é na opinião de vocês ser jovem e -tá privado de liberdade  
03     **Jm:** é muito ruim porque a gente:: fica muito com saudade dos nossos familiares  
04     e aqui desse lugar não tem como a gente fazer nada né e::: que eu posso dizer  
05     (.) e::: aqui é muito ruim né porque a gente=gente fica privado da nossa  
06     liberdade a gente não pode fazer nada a gente não tem uma notícia da nossa  
07     família a gente espera 15 dias para ter alguma notícia e não é todas as pessoas  
08     que tem uma visita né então querendo ou não atrapalha muito a gente porque  
09     é:: porque o tempo que a gente passa=passa aqui dentro a gente não recupera  
10     mais nunca né então querendo ou não é um tempo perdido pra gente né porque  
11     se a gente -tivesse lá fora a gente podia -tá trabalhando né procurando algum  
12     método né de poder ajudar os nossos familiares né e aqui dentro não tem como  
13     a gente fazer nada né porque a gente -tamos privado da liberdade  
14     **Km:** eh::: eu também acho muito ruim né porque nós -tamos privados da nossa  
15     liberdade (.) e o mais que dói é a saudade de estar neste lugar que quem tem  
16     família lá na rua sabe como é que é (.) quem já teve que passar por esse  
17     negócio também tipo minha=minha mãe meu pai (.) meu pai também ficou  
18     muito privado da liberdade eu tinha que visitar ele também (.) já passamos  
19     por muita dificuldade lá na rua por não ter ele junto com a gente e:: fica ruim  
20     em saber que eu tô cometendo os mesmos crimes que meu pai fez né e dando  
21     esse mau orgulho pra minha mãe que tem que -tá vindo passar por essa  
22     oprimissão (.) tendo que visitar nós (.) aí igual ao irmão aí falou que as visitas  
23     é de 15 dias em 15 dias e nós num temos às vezes boas notícias que nós  
24     esperamos (.) muitos também -tão sem ter visita (.) num tem notícia de nada  
25     entendeu aí fica contando com uma audiência com um alvará e aí não sabe o  
26     que vai ser da nossa vida daqui pra frente e é muito ruim (.) que tipo assim  
27     muitos de nós também mesmo nós sendo novo nós temos família lá fora (.)  
28     temos filhos temos irmãos que sente nossa falta e fica ruim saber que no meu

29 caso eu não tô podendo ver o meu filho que a mulher num -tá deixando ele vir  
 30 aqui não sei por que mas nós -tava brigado quando nós=quando=quando eu  
 31 vim preso e eu tô esperando uma resposta até hoje eu creio que um dia vai  
 32 chegar boa notícia né (.) na primeira visita eu tive uma=uma notícia ruim (.)  
 33 que meu tio faleceu (.) eu num estava lá presente né (.) querendo ou não foi  
 34 uma coisa ruim mas foi mais ruim ainda pra mim não ter ido ao enterro dele  
 35 (.) não ter se despedido e:: ter::: é::: ter conseguido a notícia que meu pai saiu  
 36 foi uma das notícias boas também né que ele saiu agora mas mesmo assim  
 37 continuou @dando trabalho lá@ na rua lá @pra minha mãe@ (.) aí tá aí (3)  
 38 **Lm:** eh eu também acho muito ruim né porque igual o irmão aí também falou que  
 39 a gente fica privado na nossa liberdade né muitas das vezes nossa família  
 40 passa dificuldade lá fora também nós não podemos ajudar ela de nenhuma  
 41 forma né igual a minha mãe também veio na visita falou que -tava com  
 42 dificuldade -tava faltando alguma=algumas coisas em casa né e:: e: no meio  
 43 disso ela tem três menina pequena e:: pra trabalhar fica ruim né (.) mas aí  
 44 quando eu sair vou fazer diferente (1) vou sair dessa vida vou ajudar ela caçar  
 45 um meio de arrumar um emprego (.) construir uma família também né (2)  
 46 **Mm:** é:: é ruim (.) porque:: tipo (.) na rua nós -tava (.) fazendo umas coisas que não  
 47 (.) era bom né (.) mas tipo (.) tenho certeza que quando eu sair daqui eu tenho  
 48 que buscar a melhoria do meu filho pro meu filho no futuro não vim parar  
 49 nesse lugar e é isso que eu não quero que nunca aconteça com meu filho é ele  
 50 parar nesse lugar porque esse lugar aqui é ruim demais (.) nós fica com  
 51 saudade da família (1) do nossos filhos (1) entendeu e tipo (.) no meu caso  
 52 mesmo no meu caso (.) eu já tô cansadão mesmo já peguei minha sentença aí  
 53 vou puxar de cabeça erguida e não vou olhar pro=pra trás sempre vou olhar  
 54 pra frente com a cabeça erguida (.) porque o passado (2) vive no museu

A interação entre os jovens ocorre de maneira sequenciada e respeitosa, sem interrupções abruptas ou disputas de fala. Cada participante contribui para a construção coletiva do discurso, validando as falas anteriores e acrescentando novas reflexões, o que demonstra coesão discursiva e um senso de identificação entre eles. A maneira como concordam, complementam e expandem as falas uns dos outros indica que há um entendimento compartilhado sobre os impactos da privação de liberdade, reforçando o sentimento de pertencimento a um coletivo que enfrenta as mesmas dificuldades e desafios.

Ao longo da discussão, os jovens retornam constantemente à pergunta inicial da entrevistadora, garantindo que o tema proposto seja integralmente abordado. Esse retorno não ocorre de maneira mecânica, mas como um processo natural dentro da interação, sugerindo um comprometimento com a estrutura do diálogo e com a necessidade de expressar plenamente suas vivências. A retomada da questão inicial funciona como um mecanismo de organização do discurso, permitindo que a conversa se desenvolva de forma coesa e sem dispersões.

O discurso dos participantes revela motivações individuais e coletivas que orientam suas narrativas. Enquanto a busca por validação e pertencimento é um elemento central na forma como estruturam suas falas, a interação funciona como um espaço de compartilhamento, no qual cada jovem encontra apoio e legitimidade para expressar seu sofrimento e suas percepções sobre a privação de liberdade. Ao validar as falas dos colegas, os participantes não apenas

reforçam suas próprias experiências, mas também constroem um discurso coletivo sobre o impacto do encarceramento em suas vidas.

João inicia a discussão assumindo o papel de primeiro expositor e apresentado o impacto emocional da privação de liberdade e a noção de tempo perdido como eixos estruturantes do tema, o que serve como referência para as falas seguintes. Desde o início, a experiência da privação de liberdade é caracterizada negativamente, sendo descrita como algo “muito ruim”, por meio de argumentos que parecem uma explicação à entrevistadora, que é alguém de fora, sobre como é a vida dentro de uma unidade prisional. O jovem enfatiza a privação de liberdade como uma experiência de exílio e perda, destacando a distância da família e a impossibilidade de agir dentro da unidade. Assim, a falta de notícias da família e a espera angustiante pelas visitas quinzenais reforçam o sentimento de isolamento e incerteza, evidenciando o distanciamento social imposto pelo encarceramento.

Além do afastamento físico e emocional, João demonstra preocupação com a condição socioeconômica da família, indicando o seu papel na manutenção do sustento familiar. A privação de liberdade não é vista apenas como um castigo individual, mas como um fardo coletivo que recai sobre os familiares, principalmente sobre as mães. A impossibilidade de trabalhar e ajudar financeiramente é descrita como um agravante da exclusão vivida dentro do sistema prisional (“a gente podia tá trabalhando né, procurando algum método de poder ajudar os nossos familiares”), preocupação que revela um senso de responsabilidade e pertencimento que persiste mesmo diante da restrição da liberdade.

A noção de tempo perdido aparece como um elemento central na fala de João, sintetizando a privação de liberdade como uma interrupção da vida. A afirmação de que “o tempo que a gente passa aqui dentro a gente não recupera mais nunca” expressa a percepção de que a privação de liberdade não apenas restringe fisicamente, mas também compromete a identidade, o desenvolvimento e o futuro dos jovens. Para João, a juventude deveria ser um período de crescimento e construção de possibilidades, mas, dentro da unidade, ela se transforma em um espaço de estagnação e espera.

Nesse contexto, a juventude não é vivenciada como um período de desenvolvimento e possibilidades, mas como uma fase interrompida e precarizada, marcada por restrições e perdas. O conceito de tempo perdido sintetiza essa percepção de que o encarceramento não apenas restringe o presente, mas compromete o futuro. A privação de liberdade surge, assim, como um processo que impede os jovens de avançar em suas trajetórias de vida, condenando-os a um estado de suspensão, no qual a passagem do tempo se torna um fardo irreparável.

Em seguida, Kaique valida as proposições anteriores reforçando a avaliação negativa da experiência e que, vinculada à privação de liberdade, a saudade da família é a maior causa de sofrimento (fala em dor e sentimentos, então adota ainda mais uma perspectiva reflexiva e emocional para abordar a privação). A privação de liberdade é apontada como uma experiência compartilhada entre presos e familiares – entre aqueles que estão privados de liberdade e aqueles que acompanham algum ente querido ser privado de liberdade –, e a adequada compreensão dessa experiência é associada e restringida à vivência (“quem tem família lá na rua sabe como é que é (.) quem já teve que passar por esse negócio também”).

Cometendo os mesmos crimes do pai – destino do qual não pôde escapar –, o jovem constata, com sofrimento e frustração, que está perpetuando um ciclo vicioso (“meu pai também ficou muito privado da liberdade” “fica ruim em saber que eu tô cometendo os mesmos crimes que meu pai fez”) e corroborando um padrão familiar de envolvimento criminal e encarceramento (já que o pai foi preso antes do jovem e ele repetiu a história – passando dificuldade, sendo preso e dando “mau orgulho” para a mãe). Além disso, as falas de Kaique evidenciam o impacto geracional do envolvimento com o crime e da privação de liberdade, as mães, os filhos, os irmãos e demais familiares sofrem juntos e podem ter suas vidas também cerceadas, impactadas e definidas pelas experiências associadas a esse contexto. O discurso do jovem indica como a desigualdade social, a violência e a criminalidade impactam e se perpetuam de geração em geração, moldando as trajetórias juvenis e restringindo suas possibilidades de futuro.

Kaique salienta que sua relação com o ambiente prisional antecede os períodos de cumprimento de pena, pois a privação de liberdade esteve sempre presente em sua constituição familiar. Desde a infância, ele conviveu com o encarceramento do pai, visitando-o na prisão e estabelecendo uma relação mediada por esse contexto. Assim, para ele, o cárcere não é uma experiência exclusivamente individual, mas parte de uma dinâmica familiar que impacta a todos. A privação de liberdade não se limita à reclusão do indivíduo, mas impõe também outras privações às famílias que vivenciam essa realidade, restringindo tanto a convivência quanto o suporte econômico e afetivo. Ao afirmar que “já passamos muita dificuldade na rua” por não conviver com o pai, Kaique evidencia não apenas a ausência da figura paterna, mas também as consequências socioeconômicas e emocionais desse distanciamento.

A fala de Kaique indica que ele não tem orgulho de estar seguindo o mesmo caminho do pai, afirmando envergonhadamente que está “dando mau orgulho” (desgosto e sofrimento) para mãe e submetendo-a à “oprimissão” intrínseca ao ambiente de privação de liberdade, e relatando sofrimento diante desse destino repetido e compartilhado. A expressão “oprimissão”,

construída pelo grupo ao longo da discussão, sintetiza essa percepção de que a privação de liberdade não se restringe ao cárcere, mas se estende para além dos muros da prisão. Para os jovens, “oprimissão” refere-se a uma experiência contínua de repressão e dominação, onde a opressão não é apenas um episódio pontual, mas uma condição estrutural imposta pela realidade social. Essa condição afeta tanto os presos quanto seus familiares, que são submetidos a situações de violência, vulnerabilidade e repressão, muitas vezes exercidas por agentes do Estado, como policiais e funcionários do sistema prisional. Ele valida a proposição de João acerca do distanciamento social imposto pelo encarceramento, destacando que está apartado da sociedade – realmente marginalizado – e não participa da vida familiar, perdendo momentos significativos

A proposição acerca do distanciamento social imposto pelo encarceramento é validada por Kaique, destacando a percepção e o impacto emocional de estar apartado da sociedade, marginalizado, sem poder participar da vida familiar, perdendo momentos significativos (“meu tio faleceu eu num estava lá presente”). O futuro é um destino incerto, evidenciado quando o jovem afirma que “não sabe o que vai ser da nossa vida daqui pra frente”, revelando a falta de perspectivas e a indefinição da (as incertezas sobre a) própria vida em razão da condição de privação, bem como sugerindo que, dentro do sistema prisional, o tempo se torna um fator de ansiedade e angústia.

O discurso de Leandro, por sua vez, é construído a partir da pergunta da entrevistadora, mas por meio de validação e elaboração das orientações propostas pelos colegas. O jovem reitera a avaliação negativa da privação de liberdade e o distanciamento imposto, bem como desenvolve a proposição acerca da preocupação com as dificuldades financeiras enfrentadas pela família durante sua ausência de casa (ou em razão dela) por conta do encarceramento e da impossibilidade de ajudar. Ele narra a condição socioeconômica de exclusão e vulnerabilidade vivenciada pela mãe e suas três irmãs ainda crianças (a família “passa por dificuldades lá fora”), destacando a falta de “algumas coisas em casa” (aparentemente o básico) e de ajuda na criação das irmãs, desafios para o trabalho da mãe (“pra trabalhar fica ruim né”), bem como a importância do seu papel na dinâmica familiar, que agora não consegue cumprir, o que reforça seu sentimento de impotência.

Leandro menciona o outro lado da dor ao falar sobre o sofrimento pelo qual a família também passa (não somente eles, que estão apartados de suas famílias, suas famílias também sofrem com a privação de liberdade) e valida proposições anteriores acerca do compartilhamento pelos presos e pelas famílias dos sofrimentos causados pelo encarceramento. O discurso registra sentimento de impotência muito forte, relacionado a pensar em como os

familiares estão fora e ao papel de espectador distante, que somente sabe das notícias e não pode agir, exigindo resignação diante da realidade.

No entanto, Leandro projeta um futuro vinculado à mudança de vida e manifesta um desejo explícito de transformação (“quando eu sair, vou fazer diferente. Vou sair dessa vida, vou ajudar ela, caçar um meio de arrumar um emprego, construir uma família também, né.”). Seu discurso evidencia que a reconstrução da própria trajetória passa pela inserção no trabalho e pela construção de um núcleo familiar próprio, o que sugere que esses fatores podem desempenhar papel importante para o distanciamento e, possivelmente, o envolvimento com a criminalidade. Dessa forma, Leandro não apenas reforça a percepção da privação de liberdade como uma experiência de perda e sofrimento, mas também apresenta a ideia de que o cárcere pode ser um espaço de reflexão e reestruturação de projetos de vida. Apesar da sensação de paralisia durante o encarceramento, ele enxerga a possibilidade de romper com os ciclos de exclusão e vulnerabilidade social ao retomar sua liberdade.

Seguindo o turno de fala, Murilo valida as proposições anteriores sobre a avaliação negativa da privação de liberdade e o distanciamento social imposto pelo encarceramento. No entanto, ele vai além ao introduzir uma reflexão crítica sobre as escolhas que fez no passado, reconhecendo que suas ações na rua não eram positivas e tangenciando o tema da responsabilização pelos seus atos. A fala do jovem marca um momento de tomada de consciência, no qual ele contrapõe seu passado delituoso à necessidade de transformação, destacando que a mudança não se restringe a ele, mas envolve também sua família e, principalmente, seu filho.

Para Murilo, a família é simultaneamente a causa e o efeito da mudança. Seu medo de permanecer na vida que ele mesmo descreve como errada está diretamente relacionado ao futuro do filho e à possibilidade de que ele repita a trajetória do pai. Ao afirmar que precisa mudar para evitar que seu filho um dia seja privado de liberdade, ele se insere na discussão sobre o ciclo intergeracional da criminalidade e do encarceramento. O discurso do jovem registra o temor real de que a trajetória familiar se perpetue, consolidando a prisão como uma herança quase inevitável. Diferente de uma aceitação passiva desse destino, Murilo demonstra uma disposição clara para romper esse ciclo, expressando a necessidade de fazer “o que for preciso” para que seu filho não tenha o mesmo futuro.

O jovem também expõe um profundo cansaço psicológico, evidenciando uma exaustão que vai além do encarceramento em si e que pode ser remetida a impactos cumulativos da exclusão social, da violência e do envolvimento criminal, vivenciados antes e durante a privação de liberdade. Esse discurso transmite a sensação de amadurecimento precoce, como

se tivesse vivido muitas vidas dentro de uma só, percepção comum entre os jovens privados de liberdade participantes desta pesquisa, que frequentemente mencionam que, apesar da pouca idade, já passaram por experiências que não deveriam ter vivido. A “aceleração” imposta pelo envolvimento com o crime intensifica essa sensação de vida prematuramente desgastada.

Apesar do cansaço e da privação, Murilo mantém um olhar voltado para o futuro. O jovem, ao dizer “vou puxar de cabeça erguida e não vou olhar pra trás, sempre vou olhar pra frente com a cabeça erguida”, revela uma atitude de resistência e resiliência diante da experiência de estar privado de liberdade, construindo sua identidade a partir da rejeição do passado como definidor de sua trajetória. A recusa em se deixar abater pela experiência da prisão reflete um esforço consciente para preservar a dignidade diante do sistema. Mais do que simplesmente cumprir a pena, Murilo busca ressignificar sua trajetória, rejeitando a ideia de que seu destino já está traçado e afirmando sua capacidade de transformação.

A fala de Murilo reflete um modo específico de lidar com a privação de liberdade que não expressa revolta aberta contra o sistema, tampouco expressa submissão total, adotando um posicionamento em que “cumprir a pena” se torna um ritual inevitável, mas não um elemento definidor de sua identidade futura. A metáfora “o passado vive no museu” sintetiza essa perspectiva, funcionando como uma frase de efeito para reforçar a proposição de que o passado está arquivado e não deve ser revisitado no presente. Murilo sugere que sua história anterior pertence a outro tempo, algo que deve ser deixado para trás, sem sofrimento ou lamentação. Ao utilizar essa metáfora, ele rompe simbolicamente com sua identidade pregressa e projeta um futuro desvinculado do ciclo de encarceramento.

A expressão do sofrimento e da impotência em contexto de privação de liberdade é frequente na discussão do grupo, e o sentido de tempo perdido aponta ruptura que interrompe projetos de vida, restringe a autonomia e impõe um estado de espera e incerteza. O sofrimento familiar surge como um tema transversal, reforçando a percepção de que a privação de liberdade não se limita ao indivíduo, mas se estende às suas redes afetivas. Romper com o ciclo da privação de liberdade aparece como uma possibilidade dentro do discurso do grupo, mas não é adotada de maneira uniforme. Enquanto alguns jovens manifestam o desejo de reconstruir suas trajetórias, outros mantêm uma visão mais fatalista, evidenciando tensões entre o desejo de mudança e a realidade imposta. Assim, o discurso coletivo oscila entre a reafirmação do sofrimento e a busca por transformação. O grupo se constitui como um espaço onde diferentes perspectivas sobre a privação de liberdade coexistem, e onde a validação mútua fortalece o reconhecimento das experiências vividas. No entanto, a ressignificação da privação de liberdade como um ponto de inflexão para a mudança encontra limites concretos nas condições

sociais e institucionais que esses jovens enfrentam, ressaltando a complexidade da relação entre discurso, subjetividade e estrutura social.

A forma como os jovens estruturam suas falas revela um quadro de referência em que a privação de liberdade é compreendida não apenas como confinamento, mas como um processo de exclusão social e desumanização. O encarceramento não é apresentado como um evento isolado, mas como parte de um ciclo estrutural que se repete entre gerações, interrompendo trajetórias e comprometendo o futuro. Embora não falem diretamente sobre a juventude como um conceito, suas falas sugerem que esse período da vida não é vivenciado como um tempo de descobertas e crescimento, mas como um estágio de vulnerabilidade, no qual oportunidades são negadas e a autonomia lhes é retirada. A ausência de contato com familiares, especialmente mães e filhos, e a sensação de tempo perdido consolidam essa percepção de que a juventude não apenas é precarizada, mas também interrompida. A separação da família é percebida como um dos elementos centrais da experiência da privação, que se traduz, assim, em uma suspensão do tempo, impedindo a construção de projetos de vida e dissolvendo os vínculos afetivos que poderiam sustentar um processo de reinserção social. As falas do grupo oscilam entre a reafirmação do sofrimento e a tentativa de projetar um futuro diferente, mas a ausência de um suporte concreto para a reinserção social mantém essa mudança no campo da incerteza. Assim, o encarceramento configura mais uma etapa dentro de um ciclo de desigualdade que perpetua a juventude como um tempo negado, em que o passado parece sempre ameaçar o futuro, tendo em vista que o sistema de privação de liberdade não é um espaço de transformação.

#### **4.3.2 Grupo Privação**

No Grupo Privação, formado por quatro jovens privados de liberdade no sistema prisional, Nico (Nm), Olavo (Om), Pedro (Pm) e Quixote (Qm), a discussão caracteriza-se pela ciência da desumanização dentro cárcere. Os jovens tematizam a ausência de direitos, a rotina exaustiva e a perda de dignidade, ampliando o conceito de privação para além da liberdade física. O discurso documenta a percepção do cárcere como espaço de total confinamento, físico, informacional e psicológico, e revela orientações coletivas que oscilam entre a denúncia e a resignação. A repetição de falas sobre “cada dia ser o mesmo dia” e “a casa de pedra” cristaliza a sensação de tempo imóvel e o esvaziamento da juventude (**Grupo Mente, Passagem Inicial, linhas 01-24**):

- 01 **Yf:** A primeira coisa que eu queria saber de vocês queria que vocês falassem um  
02 pouco sobre como é ser jovem e -tá privado de liberdade
- 03 **Nm:** como é (.) que é: muito ruim (.) nós não têm os recursos que nós merece (.)  
04 os=a benefícios todos que nós tem direito né (1) além de nós ser privado da  
05 liberdade nós é privados de muitas outras coisas também que nós poderia ter  
06 direito né uma informação da rua um jornal uma televisão né porque=porque::  
07 aqui dentro nós fica tipo privado de tudo mesmo não sabe nada do que está  
08 acontecendo (2) é isso (2)
- 09 **Om:** <sup>L</sup>eh:: (.) -tá privado pra mim já @tá normal@ porque @já tem tanto  
10 tempo que eu -tô preso que eu num sei nem como é@
- 11 **?m:** <sup>L</sup>@(1)@
- 12 **Om:** <sup>L</sup>a cabeça fica (2) agora pra quem -tá  
13 (.) -tava na rua e chegou aqui né (.) é meio difícil mas é igual ao moleque (.)  
14 o que é ruim aqui mesmo é (.) -tá (3) é nosso é que nós não tem o nosso direito  
15 certo nós não num tem nosso recurso que nós merece mesmo né que aqui nós  
16 é tratado igual um animal mesmo igual um bicho então pra mim aqui -tá é  
17 normal todo dia a mesma rotina a mesma coisa (2) é isso
- 18 **Nm:** nós num tem o respeito que nós merece=merecia ter né da parte também da  
19 segurança (2) é:: muita oprimissão aqui dentro (.) alimento -tá pouco -tá  
20 faltando=cortaro nossa cantina que era um direito que nós tinha nosso  
21 parlatório que era outro direito também (1) foi tudo cortado e só -tá piorando  
22 mais (.) °(os cara)° (.) ninguém -tá aparecendo pra (.) nossa palavra num vale  
23 nada né aqui dentro aí (.) cada vez **piora** mais
- 24 **Qm:** eh:: estar privado da liberdade (2) eh (1) muitas pessoas lá fora não=não  
25 entende como é porque não -tá **passando** (.) mas pra quem -tá no dia a dia (.)  
26 aqui pra nós (.) cada dia é o mesmo dia mas pras=pas pessoas que estão lá  
27 fora cada dia é um dia diferente (.) além de você -tá::: privado da=da liberdade  
28 você também -tá dando um trabalho pra sua família -tá privando sua família  
29 da liberdade dela porque ela faz muitas coisas pra:: se esforçar pra te ver e a  
30 sua família sofre com você -tá sofrendo aqui dentro né e além de=dessa casa  
31 de pedra né entre aspas vamo=vamos dizer (.) ela prende a sua mente prende  
32 o seu corpo físico (.) e o seu psicológico fica abalado porque é só quem  
33 entende é quem -tá aqui dentro é doído né mas (.) a gente procurou pro=pra  
34 vir aqui né mas:: o preso num precisa ser ressocializado de jeito dessa maneira  
35 né mas como é (.) é como o Brasil tá né e só quem passando vai entender
- 36 **Pm:** pra mim -tá privado da minha liberdade num é muito bom não porque apesar  
37 que eu já venho puxando cadeira desde os meus 14 ano de idade e (1) quando  
38 eu era menor não tinha nenhum tipo de visita dos meus familiares minha mãe  
39 também se encontra presa meu pai é um usuário de droga nunca ligou pra mim  
40 nem pro meu irmão me expulsou da casa dele eu tinha 13 anos desde os meus  
41 13 anos eu moro só e a questão é que desde quando eu fui preso eu (.) da  
42 primeira vez foi só um passo pra outra cadeia saí de menor saí fui preso no  
43 Goiás e vim preso aqui no DF aí quando eu saí do DF fiquei oito meses na rua  
44 já vim parar aqui dentro de novo e num dá certo eu ficar vendo meu irmão de  
45 15 em 15 dias minha mulher às vezes eu falo com o meu irmão quando num  
46 dá pra ele vim me visitar pelo advogado já num é muito bom porque 15  
47 minutinhos pra falar com a família (.) duas horas de visita (.) podia aumentar  
48 mais isso aí né mas fazer o que né foi o que nós procurô né nós num -tava  
49 orando na rua nem vendendo balinha então é isso aí ficar privado num é bom  
50 não

Os jovens estavam dispostos em semicírculo e a interação inicial seguiu a ordem dessa disposição, com cada participante respondendo à pergunta da entrevistadora em sequência. A alternância dos turnos ocorreu de maneira estruturada, garantindo que todos pudessem se posicionar e, ao mesmo tempo, permitindo que as falas se conectassem, reiterando e validando orientações compartilhadas no grupo. Cada nova fala retomava elementos trazidos pelos

participantes anteriores, complementando os argumentos e expandindo a discussão por meio de exemplos, em um movimento que parecia tecer um resumo progressivo das orientações coletivas.

A organização discursiva do grupo reflete dinâmicas de validação, sobreposição e diferenciação, características comuns em interações coletivas marcadas pela partilha de experiências e pela construção conjunta de sentidos. O padrão de sobreposição de falas não se manifesta como interrupção ou disputa, mas como um mecanismo de aprofundamento da argumentação. Um participante introduz uma crítica, que em seguida é ampliada e complementada pelo próximo, formando um encadeamento discursivo que reforça a percepção coletiva sobre a experiência da privação de liberdade. Quando Nico inicia uma crítica à negação de direitos, por exemplo, Olavo retoma e desenvolve a proposição, inserindo sua percepção sobre a rotina desumanizante do cárcere. Esse tipo de construção discursiva demonstra que o grupo opera dentro de um esquema de validação mútua, no qual cada fala se conecta à anterior e amplia a compreensão compartilhada da realidade vivida.

No interior da interação, há também uma configuração de liderança informal. Nico e Olavo assumem um papel mais ativo, articulando os temas centrais e iniciando proposições que estruturam a discussão. Nico estabelece a ideia de que a privação de liberdade não se limita à perda da liberdade, mas se manifesta também como uma negação de direitos básicos. Olavo, por sua vez, aprofunda esse argumento ao relatar a mecanização da rotina prisional e sua dimensão desumanizante. Outros participantes contribuem trazendo perspectivas diferenciais, como o impacto psicológico, familiar e social da privação de liberdade, mas sempre em diálogo com as falas anteriores, reforçando a dinâmica coletiva da construção discursiva.

Além da estrutura lógica da interação, a dimensão emocional também se faz presente na organização discursiva do grupo. Estratégias emocionais, como risos nervosos e pausas reflexivas, aparecem como formas de lidar com a tensão do tema, criando um espaço de identificação coletiva. A maneira como os jovens se articulam demonstra que o grupo não apenas compartilha experiências, mas também valida, elabora e ressignifica essas vivências dentro da interação. Dessa forma, a organização do discurso revela não apenas um espaço de fala, mas um espaço de pertencimento, no qual a experiência da privação de liberdade é construída e reafirmada coletivamente.

Após a pergunta inicial, Nico responde à pergunta da entrevistadora avaliando a experiência de privação de liberdade como algo “muito ruim”, e, para justificar a avaliação negativa, enumera algumas razões que corroborem a proposição apresentada. A primeira razão apresentada para a negatividade da condição de privação se refere à dificuldade de acesso a

recursos e benefícios dentro do sistema (que eles consideram, sabidamente, como direitos), de alguma forma relacionada à ideia de merecimento (“nós não têm os recursos que nós merece os benefícios todos que nós tem direito né”) (introduzindo a orientação de que os erros cometidos não justificam tratamento desumano) para reconhece-los como sujeitos de direitos.

A fala do jovem se constrói em um tom articulado e denunciativo, utilizando o espaço da discussão para evidenciar a violação de direitos fundamentais dentro da privação de liberdade. Ao enfatizar que “além de nós ser privado da liberdade, nós é privado de muitas outras coisas também”, Nico revela sua compreensão de que o cumprimento de pena não deveria significar a perda total de garantias básicas. Ele reconhece que o Estado e a sociedade, responsáveis por sua tutela, falham ao não assegurar os direitos que ainda lhes cabem legalmente. A privação total de acesso, incluindo até mesmo informações sobre o mundo exterior, como ele expressa na dificuldade de obter notícias e acompanhar os acontecimentos da rua, amplia a sensação de exclusão social já presente antes da privação. Dessa forma, o discurso não apenas denuncia a ausência de condições mínimas dentro do sistema, mas também reforça a percepção de que o encarceramento não se limita à restrição física, tornando-se um processo de desumanização progressiva. Para Nico, a privação de liberdade não significa apenas perder o direito de ir e vir, mas estar submetido a um contexto de invisibilidade e supressão de direitos essenciais.

Olavo, que tem apenas 18 anos, entre risos, como que para deixar mais leve a contatação, aponta a naturalização da condição de privação de liberdade em razão do longo tempo em que está sujeito a essa realidade, obviamente abarcando as medidas cumpridas no sistema socioeducativo e encarando-as como equivalentes à condição de privação agora em estabelecimento prisional, ainda que sob outro arcabouço jurídico, ou sequenciais, como se não pudesse fugir desse destino natural (“-tá privado pra mim já tá normal” “pra mim aqui -tá é normal todo dia a mesma rotina a mesma coisa”). Inicialmente, a fala do jovem diverge da avaliação negativa sugerindo a impossibilidade de comparar a situação atual com a liberdade devido ao fato de (não ter vivido ou) não se lembrar do tempo vivido fora dessa realidade (está há tanto tempo privado de liberdade que nem mesmo considera negativa a situação), aparentemente indicando impotência e resignação diante disso, que é familiar para ele (“eu num sei nem como é a cabeça fica...”).

Com a fala acompanhada de um “sorriso amarelo”, daqueles forçados, sem graça ou até irônicos, o jovem parece estar se esforçando para encarar com naturalidade a condição de privação e, assim, enxergá-la menos pesada, e justifica que, em razão do longo período de privação, ele não sabe descrevê-la (“num sei nem como é”). Como se não problematizar mais

a situação, por ser habitual (e talvez também por conta do tempo que ainda lhe resta de pena e a certeza de que já passou grande parte da vida preso e assim continuará – sem perspectiva de mudança dessa condição –), fosse a alternativa bem-humorada escolhida para seguir (inclusive tentando incluir graça e, assim, leveza a isso), Olavo sugere evitar pensar sobre como é ser jovem e estar privado de liberdade e em como a sua cabeça é afetada por isso.

O discurso de Olavo aponta que, para quem tem pouco tempo de privação e ainda não está acostumado, a condição é difícil, o que sugere que, para quem está acostumado, já tem muito tempo de privação como ele, é menos difícil (“pra quem tá tava na rua e chegou aqui né é meio difícil”). Essa adaptação, no entanto, não significa conformidade, mas, sim, a falta de perspectiva de mudança, reforçada pela certeza de que ainda lhe resta um longo período de pena. Ele faz menção à fala de Nico (“igual ao moleque”) e repete exatamente a mesma frase: “o que é ruim aqui mesmo é tá e nosso é que nós não têm o nosso direito certo nós não num tem nosso recurso que nós merece mesmo né”, para retomar a orientação que entende a privação de liberdade a partir da negação de direitos e a questão do merecimento.

Apesar de sua tentativa de naturalizar a privação de liberdade, Olavo reforça a dimensão desumanizadora dessa experiência. Ele valida e expande a proposição de Nico sobre a negação de direitos ao afirmar que “aqui nós é tratado igual um animal mesmo, igual um bicho”. Essa fala não apenas denuncia as condições degradantes dentro do sistema prisional, como também reforça a percepção de que os internos não são reconhecidos como sujeitos de direitos. O jovem relaciona a privação não apenas à restrição da liberdade, mas à anulação da própria identidade e dignidade, evidenciando uma forte percepção de opressão institucional. Além da violação de direitos, a mecanização da vida dentro do cárcere é apontada como outro efeito da privação de liberdade, e, associando a descrição de sua rotina como repetitiva e estática, o jovem sugere que o tempo na prisão perde significado, tornando-se uma sequência de dias indistinguíveis entre si.

Por fim, sua fala provoca uma reflexão sobre a diferença entre “estar privado de liberdade” e “ser privado de liberdade”. Enquanto a primeira expressão sugere uma condição transitória, a segunda denota um estado permanente, no qual a privação não é apenas uma fase, mas um atributo da identidade do sujeito. O discurso de Olavo aproxima-se dessa segunda perspectiva, pois a recorrência de sua privação de liberdade ao longo da vida elimina qualquer noção de transitoriedade, tornando-se uma marca que perpassa sua existência. Assim, sua fala reforça a percepção de que, para ele e tantos outros jovens, a privação de liberdade não é uma sentença isolada, mas uma condição estrutural da qual parece impossível escapar.

Motivado pela fala de Olavo, que reiterou e desenvolveu as afirmações acerca da negação de direitos no sistema prisional, Nico retoma o discurso para desenvolver as

proposições apresentadas pelo grupo até então, bem como para sugerir conclusões a algumas delas. Ele repete a fala que disse anteriormente: “nós num tem o respeito que nós merece=merecia ter”. É possível perceber que o jovem pronuncia as palavras “merece” e “merecia” emendadas, o que retoma a discussão do sentido de merecimento, sugerindo dúvida quanto a merecer ou não a garantia de direitos básicos e, por consequente, merecer ou não ser submetido às condições de desumanização enfrentadas na privação de liberdade. Ele afirma que não são respeitados “da parte também da segurança”, ou seja, pelos agentes do Estado responsáveis pela sua tutela. Essa incerteza sugere que o sistema prisional, em detrimento de seu objetivo legal, atua na desumanização progressiva daqueles que estão sob sua custódia, refletindo um dos dilemas centrais da privação de liberdade no Brasil.

Nico denuncia diretamente os agentes do Estado responsáveis por sua tutela. Essa fala marca um ponto de virada na discussão, pois é a primeira vez que o termo “oprimissão” é mencionado no grupo. A partir desse momento, a palavra passa a integrar todas as discussões temáticas, tornando-se um conceito central na forma como os jovens descrevem sua experiência no cárcere. Segundo o que os jovens esclarecem em outros momentos da pesquisa, o neologismo não apenas mescla “opressão” e “oprimido”, mas também carrega um significado mais profundo, remetendo à percepção de que a opressão não é apenas imposta de cima para baixo, mas relatada, vivenciada e ressignificada a partir do olhar do próprio sujeito oprimido. A adoção do termo pelos jovens sugere uma tentativa de reivindicação de voz dentro de um sistema que os silencia e impõe sua própria narrativa. Além disso, “oprimissão” também pode ser interpretado como a ideia de uma opressão contínua, estrutural e inevitável, que define a condição de quem está privado de liberdade.

Nico exemplifica como esses direitos são violados no sistema prisional, apontando que “alimento -tá pouco”, “tá faltando=cortaram nossa cantina que era um direito que nós tinha” e “nosso parlatório que era outro direito também”. Cabe explicar que, antes da pandemia, existiam cantinas dentro das unidades prisionais do DF, nas quais os presos podiam comprar comida, e outros artigos de higiene e saúde, com dinheiro trazido pelas famílias em dias de visita (até 200 reais a cada 15 dias). A circulação de dinheiro dentro das unidades prisionais do DF foi proibida e, por consequência, as cantinas foram fechadas. O termo “parlatório” faz alusão ao direito de visitas íntimas, que foi parcialmente ou temporariamente suspenso também depois da pandemia (é mantido em algumas unidades e blocos específicos, e, no caso dessa, por exemplo, no bloco de estudantes – inclusive é um dos motivos pelos quais os presos querem conseguir vaga para estudos e consequente transferência para o bloco da escola).

A afirmação de que “nossa palavra num vale nada aqui dentro” corrobora as proposições anteriores sobre o tema, relacionando a negação de direitos, a desumanização e a “oprimissão” relatadas. Nico apresenta uma visão fatalista da privação de liberdade ao dizer que “foi tudo cortado e só -tá piorando mais” e “cada vez piora mais”, sem nenhuma esperança de que a experiência de privação pode mudar, denunciando o Estado como violador de direitos dentro e fora da prisão, bem como a condição desumana e de exclusão social a que sempre estiveram sujeitos. A fala do jovem não apenas reafirma a privação de liberdade como uma forma de desumanização, mas também escancara a ausência de perspectiva de transformação. A opressão, no discurso dos jovens, não é um efeito colateral da privação de liberdade, mas sua própria estrutura, tornando-se um elemento permanente da condição prisional. Para o grupo, a privação não termina com o cumprimento da pena, mas segue presente na negação contínua de direitos e na impossibilidade de reconstrução de suas trajetórias.

Quixote estrutura seu discurso a partir da ideia de que apenas quem vivenciou a privação de liberdade pode compreender verdadeiramente essa experiência. Sua fala se inicia e se encerra com a afirmação “só quem passando vai entender”, sugerindo que, ainda que tentem explicar, aqueles que nunca tiveram sua liberdade privada no sistema prisional não conseguiriam captar a real dimensão da vivência. Ele enfatiza essa barreira ao afirmar que “muitas pessoas lá fora não entende como é porque não tá passando”, reforçando a noção de que a compreensão da privação de liberdade é restrita a quem a vivencia diariamente. Essa perspectiva demarca a experiência prisional como incomunicável para aqueles que estão fora, bem como evidencia o isolamento social e simbólico que acompanha a experiência.

Ao longo do seu discurso, Quixote propõe uma reflexão sobre a relação entre tempo e privação de liberdade, destacando como a rotina prisional mecaniza a existência e anula a noção de passagem do tempo. Ele constrói um contraste entre a experiência de quem está dentro e a de quem está fora ao afirmar que “cada dia é o mesmo dia, mas pras pessoas que estão lá fora, cada dia é um dia diferente”. Essa afirmação, além de descrever a repetição da rotina no cárcere, sugere que, enquanto aqueles que estão fora vivem e experimentam mudanças constantes, os que estão presos permanecem em um tempo estático, sem progresso ou transformações. O jovem propõe reflexões acerca da dimensão tempo, dentro e fora da privação, noção de tempo passado, tempo vivido e rotina. O tempo dentro do sistema prisional é apontado como diferente do tempo fora, quase como se o jovem quisesse incluir, na orientação de negação de direitos, o direito a esse tempo (negação do direito de viver todos os dias), já que quem está fora tem o direito de viver (dias diferentes) e quem está dentro tem a vida em suspenso, não vive (como se

estivesse parado no tempo, vivendo todo dia o mesmo dia, quase dramaturgico). (“aqui pra nós (.). cada dia é o mesmo dia mas pras pessoas que estão lá fora cada dia é um dia diferente”)

Quixote recorre a uma abordagem emocional para indicar que, além de ser privado da sua liberdade, há um sofrimento compartilhado com a família, tendo em vista que os familiares também vivenciam a experiência e são impactados pelos efeitos dela (“além de você -tá:: privado da=da liberdade você também -tá dando um trabalho pra sua família -tá privando sua família da liberdade dela porque ela faz muitas coisas pra:: se esforçar pra te ver e a sua família sofre com você -tá sofrendo aqui dentro né”). A privação, portanto, não é apenas individual, mas coletiva, impondo dificuldades emocionais e materiais às famílias, que enfrentam restrições para visitar, custear despesas e manter vínculos. Essa perspectiva ressignifica a experiência da privação de liberdade, demonstrando que seu impacto transcende os muros da prisão e atinge aqueles que permanecem do lado de fora.

Referindo-se à prisão como “casa de pedra”, Quixote enfatiza as consequências psicológicas do encarceramento, descrevendo-o como uma experiência que aprisiona não apenas o corpo, mas também a mente do indivíduo (“além de=dessa casa de pedra né entre aspas vamo=vamos dizer ela prende a sua mente prende o seu corpo físico e o seu psicológico fica abalado”). A metáfora “casa de pedra” sintetiza essa percepção, simbolizando um espaço que, além de físico, exerce um efeito imobilizador sobre o indivíduo e, mais que um mecanismo punitivo, e afeta profundamente a identidade e a saúde mental. Quixote também enfatiza. A referência à dor ao dizer que estar preso “é doído” reforça essa carga emocional, sugerindo que o sofrimento vai além da mera ausência de liberdade, atingindo aspectos psicológicos e afetivos.

Inicialmente, Quixote propõe a noção de autorresponsabilização, adotando um tom de resignação diante da condição de privação de liberdade, ao afirmar que “a gente procurou pro=pra vir aqui né”, o que indica a percepção de que essa privação é uma consequência direta de suas escolhas e, por isso, não pudesse reclamar. No entanto, ao longo da conversa, ele parece reconsiderar essa perspectiva, questionando se a punição imposta pelo sistema deveria significar a negação total de direitos. Ele conclui que “o preso num precisa ser ressocializado de jeito dessa maneira”, sugerindo que, mesmo sem fugir da noção de responsabilização punitivista, não há justificativa para que o encarceramento ocorra sob condições degradantes e desumanizadoras. Essa reflexão final, ao afirmar “mas como é, é como o Brasil tá, né”, amplia o debate, conectando a negação de direitos dentro do sistema prisional a um contexto mais amplo de desigualdade e violação de direitos na sociedade.

Dessa forma, sua fala evidencia como a privação de liberdade não apenas restringe fisicamente, mas também isola, desumaniza e paralisa o tempo de quem está preso. Ao destacar

a rotina repetitiva, o impacto psicológico e o sofrimento das famílias, Quixote reforça a noção de que a privação de liberdade não se limita ao espaço prisional, mas se manifesta como uma experiência de exclusão permanente. Mesmo ao reconhecer a responsabilidade por estar ali, ele questiona os limites do que deve ou não ser imposto a um preso, sugerindo que o sistema não opera sob uma lógica de ressocialização, mas sim de punição contínua, que não se encerra com o cumprimento da pena.

Pedro valida a avaliação negativa da privação de liberdade apresentada pelos colegas quando diz que “num é muito bom não”, apresentando a mesma afirmação ao final de sua fala como uma conclusão verdadeira, orientação compartilhada por todos os participantes do grupo. O jovem reforça a avaliação negativa da privação de liberdade ao afirmar que “num é muito bom não”, repetindo essa conclusão ao final de sua fala como uma verdade compartilhada por todos no grupo. Apesar de ter passado uma parte significativa da vida encarcerado, primeiro no sistema socioeducativo e agora no sistema prisional, ele sugere uma diferenciação em relação a Nico, que relatou normalidade em estar preso. Ao afirmar “já venho puxando cadeia desde os meus 14 anos de idade”, Pedro não apenas unifica suas experiências dentro dos dois sistemas, como evidencia a continuidade da privação de liberdade ao longo de sua juventude. A fala do participante sugere que não houve intervenção efetiva capaz de modificar essa trajetória, indicando que as políticas de proteção à infância, o sistema socioeducativo e, posteriormente, o sistema prisional falharam em garantir seus direitos e interromper o ciclo de criminalização e encarceramento desde a adolescência.

A experiência de Pedro no sistema socioeducativo foi marcada pelo abandono familiar (“quando eu era menor não tinha nenhum tipo de visita dos meus familiares”), o que sugere um afastamento que precede a privação de liberdade e que possivelmente contribuiu para seu envolvimento com o crime. O abandono parental é reafirmado quando menciona que, aos 13 anos, foi expulso de casa pelo pai, usuário de drogas, e passou a viver sozinho (“meu pai é um usuário de droga nunca ligou pra mim nem pro meu irmão me expulsou da casa dele eu tinha 13 anos desde os meus 13 anos eu moro só”). Sua mãe, por sua vez, também se encontra presa, o que reforça a presença do encarceramento como um elemento intergeracional e estrutural em sua trajetória (“minha mãe também se encontrou presa meu pai é um usuário de droga nunca ligou pra mim nem pro meu irmão”). Nesse contexto, sua privação de liberdade não é um evento isolado, mas parte de um padrão de vulnerabilidade que o acompanhou desde a infância.

A continuidade entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional é um dos principais eixos do discurso de Pedro. Ao afirmar que “da primeira vez foi só um passo pra outra cadeia”, ele sugere que a socioeducação, em vez de atuar na reinserção social, funcionou como uma

preparação para o cárcere definitivo. A trajetória de privação de liberdade do jovem é narrada como uma linha reta, sem rupturas, na qual ser preso se tornou um destino previsível, o que sugere uma percepção crítica sobre a função do sistema socioeducativo, que, para ele, falhou em interromper o ciclo da criminalidade e, ao contrário, reforçou a naturalização do encarceramento como parte de sua vida.

O discurso do jovem traz exemplos de negação de direitos e/ou pontos que poderiam mudar para tornar a experiência de privação de liberdade menos negativa: periodicidade e duração do contato com o irmão, único familiar que o visita, e o advogado (registrando, quase como um pedido, que esses tempos poderiam aumentar). Ao relatar suas condições dentro do sistema prisional, Pedro menciona restrições que tornam a experiência da privação ainda mais negativa, criticando o tempo reduzido das visitas e o contato limitado com seu irmão, seu único familiar presente (“15 minutinhos pra falar com a família podia aumentar mais”). A ênfase no tempo das visitas demonstra a importância dos vínculos afetivos como um dos poucos elementos de sustentação emocional dentro do cárcere. No entanto, a brevidade desses encontros reforça a percepção de que o sistema não apenas priva os jovens de sua liberdade, mas também restringe sua conexão com o mundo exterior, tornando o tempo de encarceramento uma experiência de suspensão e distanciamento.

Apesar de suas críticas ao sistema e ao abandono familiar, Pedro também expressa um discurso autorresponsabilização e resignação, ao afirmar que “foi o que nós procurou né, nós num tava orando na rua nem vendendo balinha”, sugerindo que sua privação de liberdade é consequência direta de suas escolhas e minimizando qualquer responsabilidade do Estado, da família, das instituições e do coletivo social em sua trajetória. A fala, carregada de ironia, indica uma consciência sobre a ilegalidade de suas ações, mas também revela uma aceitação fatalista de sua condição. Ao finalizar com a afirmação “ficar privado num é bom não”, Pedro encerra sua fala reafirmando a negatividade da privação de liberdade, sem, no entanto, apontar alternativas para sua situação ou manifestar expectativas de mudança. Dessa forma, seu discurso oscila entre a crítica ao abandono e à falha do sistema, a constatação da continuidade da privação de liberdade ao longo da vida e uma visão individualizada de sua trajetória, o que evidencia como o encarceramento, longe de ser um evento isolado, é uma realidade estrutural em sua vida, figurando como uma condição que se perpetua ao longo da juventude e não uma etapa transitória.

A discussão do grupo sobre ser jovem e estar privado de liberdade se desenvolve de maneira progressiva e articulada, sem menção direta ao conceito de juventude e deslocando o foco do tempo de vida para a experiência do encarceramento em si. As falas não apenas

respondem à pergunta inicial, mas a reconfiguram dentro de três eixos centrais: desumanização e ausência de direitos, impacto psicológico e familiar, e exclusão social como um ciclo de reincidência. A interação entre os participantes demonstra uma construção discursiva coletiva, na qual os relatos individuais convergem para um entendimento compartilhado da privação de liberdade como uma experiência que transcende a punição penal, atingindo o corpo, a mente e os vínculos sociais.

A forma como os jovens estruturam seus discursos revela que a privação de liberdade é percebida como um processo contínuo de desumanização e exclusão, que não se inicia no cárcere e tampouco se encerra com a eventual liberdade. As falas demonstram que o encarceramento não é tratado como uma experiência isolada ou uma ruptura em suas trajetórias, mas como uma etapa previsível dentro de um ciclo já estabelecido antes da prisão, marcado por vulnerabilidade social, ausência de direitos e falta de perspectivas concretas de mudança. Para o grupo, a prisão não é apenas a restrição do direito de ir e vir, mas a negação de direitos fundamentais e de qualquer possibilidade de autonomia. A fala recorrente sobre a ausência de acesso a informações, respeito e condições mínimas de dignidade dentro do sistema penal reforça a percepção de que a privação de liberdade se estende para além do confinamento físico, transformando-se em um estado de invisibilidade e silenciamento.

A relação dos jovens com o tempo também reflete essa lógica de anulação da individualidade, tendo em vista que a rotina prisional é descrita como um espaço onde os dias não se diferenciam e o tempo não avança, consolidando a ideia de que a vida, dentro do sistema, permanece em suspensão. A percepção de que o tempo perdeu seu significado é um elemento central no discurso do grupo, reforçando a noção de que a privação de liberdade não se limita ao presente, mas compromete o futuro, transformando a juventude em uma fase interrompida e esvaziada de experiências e possibilidades.

O ciclo de exclusão se manifesta, ainda, na forma como os jovens narram suas trajetórias entre os sistemas socioeducativo e prisional. Em suas falas, há uma continuidade entre os dois sistemas, como se o primeiro operasse como um mecanismo de transição para o segundo. Essa percepção evidencia uma falha estrutural dos sistemas de justiça juvenil e penal, que, em vez de interromperem o ciclo da criminalização, acabam reforçando a reincidência e normalizando a privação de liberdade como um caminho inevitável. Dentro desse quadro, a prisão não é vista como um espaço de transformação, mas como um dispositivo de controle e repressão, que reforça desigualdades e perpetua um modelo de exclusão. A reincidência penal, nesse contexto, não é interpretada pelos jovens como uma falha individual, mas como uma consequência da ausência de alternativas concretas fora do sistema.

As falas dos jovens demonstram, ainda, uma tentativa de ressignificação da experiência prisional. Em meio à crítica estrutural, há momentos de reflexividade e busca por compreensão da própria condição, assim, ao mesmo tempo em que reconhecem responsabilidades individuais, também denunciam falhas sistêmicas que os levaram até ali. O discurso coletivo, embora carregado de crítica e resignação, também sugere uma luta por dignidade e reconhecimento dentro de um sistema que frequentemente os desumaniza. Assim, a prisão, para esses jovens, não se configura como um espaço de ressocialização, mas como um mecanismo que reafirma a marginalização e restringe ainda mais as possibilidades de ruptura com o ciclo da exclusão.

#### 4.4 SÍNTESE COMPARATIVA

A análise comparativa referente à passagem inicial dos grupos de discussão revela orientações coletivas importantes que estruturam a maneira como os jovens compreendem a privação de liberdade, a juventude e a relação entre essas experiências. Embora cada grupo tenha nuances específicas em sua construção discursiva, há um consenso compartilhado que organiza suas percepções coletivas, destacando a privação de liberdade como experiência de exclusão e desumanização, a juventude como fase interrompida e precarizada, e a relação entre privação de liberdade e ciclos de reincidência e vulnerabilidade social. Essas orientações coletivas emergem não apenas da forma como os jovens descrevem suas trajetórias individuais, mas também da maneira como validam e reforçam mutuamente essas compreensões ao longo da interação.

Os jovens compreendem a privação de liberdade não apenas como uma restrição física, mas como um processo contínuo de exclusão e desumanização, que reforça desigualdades e limita suas possibilidades de desenvolvimento. Em todas as discussões, há um consenso de que estar privado da liberdade não significa apenas perder o direito de ir e vir, mas também ser destituído de dignidade e reconhecimento. A privação de direitos dentro das unidades, a impossibilidade de exercer autonomia e a falta de acesso a recursos básicos são aspectos recorrentes nos discursos dos participantes, que descrevem o encarceramento como um estado em que são tratados de forma inferior, como se não fossem considerados cidadãos plenos.

No sistema prisional, essa percepção aparece de maneira mais explícita, com jovens denunciando a ausência de condições adequadas e a negação de direitos fundamentais, enquanto, no sistema socioeducativo, embora a internação também seja descrita como uma experiência limitante, há uma maior tentativa de equilibrar essa percepção com a ideia de que

o tempo dentro da unidade pode ser utilizado de forma produtiva. No entanto, essa resignificação não elimina a compreensão de que a internação os coloca em uma posição de vulnerabilidade, no qual suas vozes não têm peso e suas necessidades são constantemente negligenciadas.

A desumanização também se manifesta na forma como a privação de liberdade impacta não apenas os jovens, mas também suas famílias. A presença da mãe como figura central no sofrimento da internação aparece com força em todos os grupos, sugerindo que a privação de liberdade não é uma experiência individual, mas uma punição que ultrapassa os muros das unidades e afeta aqueles que permanecem do lado de fora. Para muitos dos participantes, ver suas mães passando por dificuldades para visitá-los e enfrentar os desafios impostos pelo sistema representa uma das partes mais dolorosas da internação, reforçando a percepção de que o encarceramento não é um evento isolado, mas uma estrutura de sofrimento compartilhado.

A privação de liberdade é narrada pelos jovens como um tempo de interrupção, que os impede de viver a juventude de maneira plena, que deveria ser um período de liberdade e experimentação, mas a internação e o encarceramento os privam dessas possibilidades. Se, por um lado, os jovens descrevem a privação de liberdade como um tempo perdido, que os afastou daquilo que deveriam estar vivendo; por outro, alguns a reconhecem como um momento que lhes permitiu acessar oportunidades que, em liberdade, lhes eram negadas, o que se manifesta, sobretudo, nos grupos do sistema socioeducativo.

No Grupo Realidade, por exemplo, há uma forte tentativa de resignificar a internação como um espaço de aprendizado, no qual os jovens puderam concluir os estudos, fazer cursos e desenvolver novas habilidades, perspectiva que contrasta com a ideia inicial de que a privação de liberdade rouba a juventude, pois sugere que, dentro da unidade, eles puderam experimentar uma outra forma de ser jovem, baseada no acesso à educação e no desenvolvimento pessoal. No Grupo Mente, a juventude também é descrita como uma fase interrompida, mas sem a mesma resignificação da experiência da internação, pois os participantes enfatizam mais a sensação de espera e afastamento da realidade exterior, reforçando a ideia de que, enquanto estão privados da liberdade, não podem viver plenamente essa fase da vida.

Nos grupos do sistema prisional, a juventude não é mencionada de forma explícita, mas está implícita na maneira como os jovens descrevem o encarceramento como um ciclo de exclusão que se estende desde a infância e adolescência até a vida adulta. O fato de que muitos deles passaram pelo sistema socioeducativo antes da prisão sugere que, para esses jovens, a juventude não foi um tempo de descobertas e crescimento, mas um período de vulnerabilidade e criminalização, no qual a privação de liberdade já se apresentava como uma realidade

concreta. Assim, enquanto no sistema socioeducativo há uma tentativa de diferenciar o tempo da internação do tempo da liberdade, no sistema prisional essa distinção é menos evidente, pois o encarceramento aparece como uma continuação de um processo que já estava em curso.

Os jovens compreendem a privação de liberdade como parte de um ciclo difícil de ser rompido, no qual o encarceramento não representa um desvio, mas uma confirmação da exclusão que já enfrentavam antes da internação ou prisão. Suas trajetórias são marcadas por idas e vindas entre unidades socioeducativas e prisionais, períodos curtos de liberdade e reincidências que reforçam a percepção de que a privação de liberdade não é um evento isolado, mas uma condição estrutural. No sistema socioeducativo, essa percepção aparece na forma como os jovens descrevem a relação entre estar “na rua” e estar “aqui dentro”, pois a internação é vista como um “livramento”, onde os jovens estão mais protegidos do que quando estão em liberdade, sugerindo que, fora da unidade, eles estão mais vulneráveis à violência, ao crime e à marginalização e que, para muitos, a privação de liberdade não é uma escolha, mas uma consequência de um contexto que já os excluía antes da internação.

Nos grupos do sistema prisional, o ciclo de exclusão aparece de forma ainda mais evidente, tendo em vista que o sistema socioeducativo é mencionado como um estágio preparatório para a prisão. Para os jovens, ambos os sistemas são parte de uma mesma realidade de restrição, exclusão e vulnerabilidade, o que contribui para uma visão de continuidade, que reflete a falha estrutural de um modelo que, ao invés de interromper ciclos de criminalização, os reforça, tornando a privação de liberdade uma experiência recorrente. Mesmo que existam diferenças institucionais, como a proposta pedagógica do sistema socioeducativo, na prática, essas distinções parecem diluídas nas condições vividas e nas narrativas dos participantes.

A experiência da privação de liberdade, para esses jovens, é marcada pela exclusão e pela interrupção da juventude, mas também pela dificuldade de romper com um ciclo que os acompanha desde cedo. Se, no sistema socioeducativo, ainda há alguma tentativa de dar sentido ao tempo de internação, no sistema prisional essa possibilidade desaparece, e a prisão é narrada apenas como um espaço de restrição e desumanização. A juventude aparece como um período que deveria ser vivido de outra forma, mas que, na realidade desses jovens, é atravessado pela criminalização e pela privação de direitos. Assim, embora os discursos variem em nuances, todos os grupos compartilham uma mesma compreensão da privação de liberdade como um elemento estrutural dentro de um processo maior de exclusão e vulnerabilidade.

## 5 ESPAÇOS SOCIAIS ABERTOS: FAMÍLIA E QUEBRADA

A produção da juventude, enquanto processo socialmente situado e historicamente condicionado, como já abordado, não se dá em abstrato, mas emerge de experiências concretas vividas em diferentes espaços sociais nos quais os sujeitos se constituem, se reconhecem e são reconhecidos. Nesse sentido, este capítulo apresenta a análise de dois desses espaços fundamentais para a reconstrução da contextualidade e complexidade de diferentes formas de produção da juventude de jovens privados de liberdade: a família e a quebrada. Esses espaços foram identificados como centrais por configurarem campos simbólicos e materiais, atravessados por dimensões sociais, históricas e interseccionais, bem como marcados por disputas, contradições e aprendizagens, nos quais os jovens produzem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

A análise que se segue é também orientada pela perspectiva teórico-metodológica do método documentário de interpretação, mas é aqui apresentada, diferentemente da análise da passagem inicial no capítulo anterior, com especial atenção às orientações coletivas reconstruídas a partir desses espaços de experiências conjuntivas (Bohnsack, 2020). Esta forma de apresentar os resultados, inspirada na estrutura analítica proposta por Warth (2021), não se restringe aos conteúdos temáticos, mas busca desvendar, em cada espaço social, os quadros de referência compartilhados nos quais se ancoram as falas e experiências juvenis, reconstruindo os padrões praxiológicos que permeiam suas trajetórias.

Reitera-se que a incorporação de trechos de transcrições dos grupos selecionados tem função essencialmente ilustrativa das orientações coletivas que emergiram das discussões e estruturam os modos de ver e agir dos jovens participantes, tendo em vista que eles estão relacionados a passagens temáticas completas analisadas com respeito a sua totalidade e rigor metodológico, bem como articulados também a outros dados coletados, por meio, por exemplo, de observações de campo, questionários socioculturais e entrevistas narrativas.

O procedimento metodológico delineado por Karl Mannheim (1952), que distingue os diferentes níveis de sentido que compõem a interpretação sociológica, orientaram essas análises. Conforme o autor, cada enunciado pode ser compreendido em três estratos: o sentido objetivo ou imanente, relativo ao conteúdo explícito daquilo que é dito; o sentido expressivo, que se refere ao modo como algo é dito e às marcas performativas da enunciação; e o sentido documentário, que ultrapassa os níveis anteriores e possibilita a reconstrução das orientações coletivas e dos quadros de referência que estruturam as práticas sociais (Mannheim, 1982a). No método documentário de interpretação, a ênfase recai sobre esse último nível, uma vez que é

nele que se torna possível acessar o conhecimento conjuntivo produzido nas interações e identificar os modos coletivos de interpretar e agir no mundo (Bohnsack, 2020; Weller, 2005).

A leitura das passagens que compõem este capítulo parte do nível imanente-expressivo das falas para alcançar o plano documentário, no qual se torna possível reconstruir as orientações coletivas que estruturam as visões de mundo dos jovens. Essa passagem interpretativa foi conduzida conforme o método documentário de interpretação (Mannheim, 1952; Bohnsack, 2020; Weller, 2013, 2019), atentando-se à forma como os significados são produzidos, validados e compartilhados no interior dos grupos. O percurso analítico empreendido considera, portanto, não apenas o conteúdo temático das falas, mas também os modos de interação, como risos, convocações, interrupções, sobreposições e confirmações, que constituem a arena interacional dos grupos de discussão e evidenciam como as discussões sobre família e quebrada documentam processos sociais mais amplos que conformam a produção da juventude em contextos de privação de liberdade.

O procedimento comparativo não se deu por contraste direto entre indivíduos, mas pela observação de regularidades formais nas estratégias discursivas e nas configurações de sentido compartilhadas entre os grupos. Cada orientação coletiva emergiu do confronto sistemático entre passagens de um mesmo tema, cruzadas com dados provenientes das entrevistas narrativas, das observações de campo e dos questionários aplicados. Essa triangulação permitiu identificar o que se repete, o que varia e o que se transforma nas formas de experienciar os espaços sociais e institucionais, fundamento sobre o qual serão posteriormente construídos os tipos sociogenéticos.

Assim, as orientações coletivas reconstruídas sobre família e quebrada são apresentadas neste capítulo sem cortes por grupo ou sistema, justamente porque a análise comparativa, identificando convergências e divergências internas em cada orientação, foi a condição que permitiu constatar a compartilhada produção da juventude nesses espaços. Diferentemente do que será evidenciado no capítulo seguinte, referente aos espaços sociais fechados, na interpretação centrada nos espaços sociais abertos, a comparação sistemática entre os grupos de discussão e entre os dois sistemas de privação de liberdade não revelou diferenças substantivas. O que se documenta é a forte homologia das experiências conjuntivas, inscritas em pertencimentos, vínculos afetivos e trajetórias atravessadas por desigualdades e violências, que se apresentam de forma recorrente tanto entre os jovens no sistema socioeducativo quanto entre aqueles no sistema prisional.

Neste capítulo, a seção 5.1 apresenta as orientações coletivas reconstruídas a partir das discussões sobre a família, tematizada pelos jovens ora como espaço de afeto e centralidade

materna, ora como lócus de ruptura, ausência e dor. A seção 5.2 trata da quebrada, entendida como espaço de pertencimento, sociabilidade e identidade juvenil, mas também como território de risco, exclusão e disputa violenta. Por fim, a seção 5.3 articula esses dois espaços sociais, evidenciando como, na confluência entre família e quebrada, se constituem marcos simbólicos e estruturais da produção da juventude desses sujeitos. A leitura conjunta das análises apresentadas neste capítulo permitirá compreender como os jovens privados de liberdade produzem sua juventude em meio às contradições vividas nesses dois espaços sociais, que podem ser, ao mesmo tempo, protetores e violadores, e como essas experiências são mobilizadas na construção de sentidos.

## 5.1 FAMÍLIA

A família, como primeiro espaço de experiências conjuntivas analisado, ocupa um lugar de relevância na vida dos jovens privados de liberdade participantes desta pesquisa, e as discussões em grupos documentam, quase de forma unânime, sentidos complexos. A relação com a família é, em alguns momentos, idealizada como lugar de refúgio e amor incondicional; em outros, lamentada como oportunidade desperdiçada, cujas consequências se revelam tardiamente; e, por vezes, revisitada como laço permanente, mesmo em face de suas contradições e ambiguidades. As falas reiteram a importância dos vínculos familiares, especialmente maternos, como sustentação simbólica diante da ruptura provocada pela institucionalização, revelando que, mesmo quando fragilizada, a família mantém-se como lugar de pertencimento, memória e desejo de reconexão.

Nesta seção, apresento as principais orientações coletivas que constroem o quadro de referência dos jovens participantes sobre a família, reconstruídas a partir dos grupos de discussão e organizadas em seis eixos analíticos. Cada eixo corresponde a um modo específico de tematização da família enquanto espaço social, revelando padrões praxiológicos compartilhados e visões de mundo sobre os vínculos familiares, a responsabilidade moral e os projetos de reconfiguração do pertencimento. A análise foi conduzida considerando o caráter conjuntivo das experiências relatadas e os sentidos documentários que estruturam os discursos.

### **5.1.1 A família como pilar afetivo, centralidade da figura materna e valorização tardia**

Entre os sentidos atribuídos à família pelos jovens dos grupos analisados, destaca-se aquele que a configura como pilar afetivo. Em meio às adversidades vividas dentro e fora dos

sistemas de privação de liberdade, a família aparece na discussão do Grupo Destino como base emocional, fonte de apoio moral e referência de pertencimento, ainda que permeada por conflitos e ausências (**Grupo Destino, Passagem Família, linhas 75-100; 130-158**):

75 **Km:** [...] que nem eu achava que ia dar bom porque eu -tava ganhando dinheiro (.)  
 76 -tava no auge né sempre saindo comprando as roupas melhores (.) fazendo  
 77 tudo que eu queria só que hoje em dia se o cara for parar pra perceber não tem  
 78 mais nada lá na rua (.) tinha meu carro (.) já foi vendido (.) tinha minhas coisas  
 79 (.) já foi vendida também (.) o que eu tenho lá na rua é só a minha família  
 80 mesmo e quem vem aqui me ver (.) cadê meus amigos que foi preso comigo  
 81 (.) cadê aquelas pessoa que -tava comigo nas festas (.) ninguém -tá com nós  
 82 (.) só quem tá comigo hoje em dia é a minha mãe (.) que eu creio que ela não  
 83 vai me abandonar porque ela não abandonou o meu pai né (.) e tô na fé quando  
 84 eu sair daqui eu vou procurar uma vida melhor pra viver em paz e:: longe  
 85 dessas amizades longe desses=desses atos aí que eu cometia antes eu quero  
 86 dar um futuro melhor pra minha família  
 87 **Mm:** Le tipo (.) na visita especial meu filho vem me ver e tipo ele (.) eu ia  
 88 chorar né mas eu tinha que demonstrar que eu estava forte naquele momento  
 89 pra não demonstrar minha tristeza e tipo (.) -tá chegando o Natal (.) -tá  
 90 chegando o final do ano queria -tá com a minha família com o meu filho com  
 91 a minha esposa que ela -tá precisando muito de mim da minha mãe do meu  
 92 pai e tipo eu num vou -tá lá né participar daquela foto da família que eu sempre  
 93 tirava uma foto com a minha família com o meu pai com a minha mulher no  
 94 Natal (.) e:: eu e o meu irmão -tá preso (.) e meu irmão -tá preso (.) meu irmão  
 95 pegou 16 anos eu peguei 6 e 9 fechado e tipo eu só tenho que agradecer por  
 96 tudo que a minha mãe -tá fazendo por mim e por ele (.) porque:: se não fosse  
 97 ela se não fosse ela e o meu pai (.) tipo (.) eu não ia conseguir puxar minha  
 98 cadeia com o coração tranquilo mas realmente mesmo eu -tô tranquilo porque  
 99 meu filho -tá vindo me visitar minha mulher minha mãe sempre me dando  
 100 conselhos bom (.)

[...]

130 **Km:** Lé verdade e também tem muitas coisa que nós para pra perceber que foi  
 131 igual ao irmão aí disse tipo vai chegando as datas comemorativas de Natal  
 132 Ano Novo e o que dói mais é nós saber que nós não vai estar lá presente lá  
 133 com a nossa família né que quem era acostumado cear é::: sei lá -tá com a  
 134 família sair para algum lugar comemorar essa data nós num vai -tá lá presente  
 135 o que dói mais em nós assim de saber que nós -tá preso é porque se acontecer  
 136 algo com a nossa família for (.) ficar doente ou internado no hospital ou se  
 137 morrer igual=igual é o caso do meu tio nós não vai ter a oportunidade nem  
 138 de=de se despedir é o que mais dói assim na vida de um cara que -tá privado  
 139 da liberdade é saber dessas coisas mas um dia tudo acaba né (.) no (tu-) né  
 140 cadeia num é perpétua aqui pra gente graças a Deus e eu creio que um dia eu  
 141 vou mudar de vida mesmo vou mudar (.) fazer de tudo para o meu filho viver  
 142 a vida dele melhor do que eu já vivi e pra ele não precisar passar por essas  
 143 coisas eu até entendo também sobre a mulher não deixar ele vim porque nós  
 144 sempre discutia sobre isso eu sabia que eu -tava na vida errada ali e qualquer  
 145 momento a casa podia cair eu falava pra ela moça se tu -tá comigo tu vai pra  
 146 (.) ela moço eu te amo se tu gosta de mim tu para com essa vida tu já -tá de  
 147 boa não precisa mais vender droga já tem tuas coisas fica de boa e eu sempre  
 148 querendo mais e mais sempre querendo mais e mais e não dei ouvidos a ela  
 149 (.) quando eu fui preso já tinha três meses que eu tinha separado dela e o meu  
 150 filho -tava com 9 meses aí hoje=amanhã ele faz 1 ano e 3 meses já tem 6  
 151 meses que eu=eu ©num vejo ele© e agora chegou umas fotos ali tô  
 152 conseguindo ficar mais forte mesmo assim por causa que eu num -tava tendo  
 153 as foto dele que eu não tinha as foto dele e agora eu tenho e eu já -tava até  
 154 esquecendo o rosto dele a fisionomia dele -tô perdendo os melhores

155 momentos que é os primeiros passos que já perdi agora os primeiros dentinhos  
156 as primeiras falas -tô perdendo a melhor coisa da minha vida assim que eu  
157 achava que não era nada hoje eu percebo que muitas coisas que a gente não  
158 dava valor lá fora a gente dá muito valor aqui dentro

A fala de Kaique, ao construir uma comparação direta entre os bens materiais adquiridos durante o auge do envolvimento criminal e a permanência da família como único bem que subsiste após a perda de liberdade, salienta a relevância desse vínculo. Inicialmente, o jovem rememora os ganhos econômicos e o consumo de bens como elementos que simbolizavam, naquele momento, prestígio e pertencimento social. No entanto, ele enfatiza que, uma vez encarcerado, tudo isso se esvai, já que os bens são vendidos, os amigos desaparecem, e o que permanece, de forma significativa, é a família. Essa reavaliação, provocada pelo confronto com a solidão e a ausência de vínculos no espaço prisional, orienta uma reflexão crítica que reposiciona a família como valor central.

A figura materna ocupa o lugar de destaque nessa estrutura afetiva. Kaique reconhece na mãe a única presença constante e leal, aquela que jamais o abandona, e fundamenta essa confiança na história de vida da própria mãe, que permaneceu ao lado do pai dele durante os 22 anos em que este esteve preso, conforme narração registrada em outro trecho. Essa narrativa fortalece a imagem da mãe como símbolo de resistência, de fidelidade e de afeto incondicional, sendo a base não apenas da sustentação emocional, mas também da esperança de reconstrução do jovem após o encarceramento. Ao concluir sua fala, Kaique associa a valorização da mãe ao seu projeto de futuro, expressando o desejo de abandonar a criminalidade, viver em paz e proporcionar à sua família uma vida melhor. Nessa formulação, a família deixa de ser apenas um vínculo afetivo do passado ou do presente e se projeta como horizonte ético e motivador para a mudança, assumindo um papel estruturante na reorganização de sua trajetória e na construção de sentidos para a liberdade futura.

Partindo das proposições de Kaique sobre a valorização da família como único vínculo (“bem”) que permanece após a privação de liberdade, Murilo valida e elabora essa perspectiva ao construir uma narrativa marcada por forte densidade emocional. Diferentemente dos demais participantes, ele inaugura uma nova dimensão ao iniciar sua fala destacando a família que ele próprio constituiu, que inclui a esposa e, sobretudo, o filho, por quem expressa amor e carinho. O sofrimento decorrente do distanciamento desses afetos é apresentado como uma das experiências mais difíceis da reclusão, mas também como um desafio a ser enfrentado com firmeza. Murilo relata que se esforça para não demonstrar, embora sinta vontade de chorar ao ver o filho, o que é encarado como sinal de fraqueza, buscando transmitir uma imagem de força e resiliência, não apenas para proteger emocionalmente o filho, mas também para preservar a

autoridade e a referência paterna dentro daquela relação afetiva, ideia que parece ter conexão com a noção de masculinidade e da figura de patriarca como aquele que não demonstra sentimentos diante da família.

Após abordar a família descendente, Murilo amplia seu relato e introduz a família de origem, referindo-se ao pai, à mãe e aos irmãos que, durante o cumprimento da pena, garantem mais que suporte emocional, ajudando no cuidado com sua esposa e seu filho fora da prisão. Essa rede de apoio familiar é descrita como essencial para que possa “puxar minha cadeia com o coração tranquilo”, permitindo-lhe cumprir sua pena sem o peso adicional da preocupação com aqueles que estão do lado de fora. Ainda que mencione a presença e o apoio do pai, fica evidente que a figura materna ocupa, mais uma vez, o centro da estrutura afetiva e moral. Murilo agradece à mãe por sua constância, pelos conselhos e pela dedicação incondicional, a ele e ao irmão também preso, reconhecendo-a como pilar de sustentação em meio ao sofrimento imposto pela reclusão.

A privação de liberdade impõe sofrimento, mas fortalece os vínculos familiares, já que o fato de que os familiares, as mães principalmente, não rompem os laços afetivos, não os abandonam, é interpretado como uma reafirmação ou comprovação do amor parental, de algum modo parece até surpreendê-los, tendo em vista o reconhecimento das dificuldades e dos sofrimentos enfrentados para a visita e, como eles dizem, para acompanhá-los durante o cumprimento da pena. As datas comemorativas, que tradicionalmente promovem a reunião familiar, como Natal e Ano Novo, são apontadas como momentos muito difíceis, nos quais se manter firme, apesar do sofrimento, é ainda mais difícil. Ao mencionar que não estará presente na foto da família tirada no Natal, Murilo constrói uma imagem simbólica de sua ausência, traduzindo de forma tocante o impacto emocional da exclusão e do distanciamento gerado pela prisão, que funciona como metáfora da privação afetiva, revelando, com intensidade, a lacuna imposta pela perda do convívio familiar em momentos socialmente marcados pelo encontro e pela celebração.

Motivado pelas reflexões de Murilo, Kaique retoma a fala para aprofundar, com grande carga emocional, a valorização da família diante da experiência da privação de liberdade. Ao referir-se explicitamente ao colega (“igual ao irmão aí disse”), ele se insere na continuidade da discussão, mas imprime um tom singular à sua narrativa, marcada por forte sensibilidade, emoção visível e choro. Fazendo menções às festas de fim de ano, em especial ao Natal, Kaique reforça a dor causada pelo distanciamento familiar em momentos simbólicos de reunião e afeto. No entanto, ele amplia essa percepção, ressaltando a impossibilidade de estar presente não apenas nos momentos felizes, mas também nos tristes, que se revela particularmente dolorosa

quando menciona a morte de um tio, de quem não pôde se despedir. Ao destacar que essa separação da família é a maior fonte de sofrimento decorrente da prisão, Kaique delimita com clareza a dimensão afetiva da pena, que extrapola os muros físicos e atinge diretamente o campo das emoções e dos vínculos.

Diferenciando-se de Murilo, que valoriza a firmeza emocional diante dos entes queridos, Kaique propõe um caminho oposto, reivindicando o direito à vulnerabilidade e à expressão da dor. Ao chorar e verbalizar o sofrimento, ele dá visibilidade a uma dimensão silenciada da experiência prisional, a das emoções, que, mesmo reprimidas no convívio familiar, encontram espaço para emergir no contexto do grupo. Ao mencionar a esposa, com quem compartilha parceria e afetos, e a mãe como conselheira e presença constante, ambas ocupando o lugar de sustentação emocional, o jovem reforça o papel fundamental das mulheres como figuras de cuidado e orientação. Contudo, afirmando que “a cadeia não é perpétua”, o jovem expressa resiliência e esperança, utilizando a expectativa da liberdade como estratégia para resistir à dor cotidiana. Ainda assim, não romantiza essa resiliência e, explicitando que o sofrimento supera aquilo que ele inicialmente imaginava ser capaz de suportar, repete diversas vezes que “dói”.

A dor atinge seu ápice quando Kaique fala do filho pequeno, nascido pouco antes de sua prisão. Em um dos momentos mais comoventes da discussão, o jovem relata que o filho tinha apenas seis meses quando ele foi preso e que, desde então, não pôde mais vê-lo, pois a mãe da criança não permite visitas. A ausência de contato físico transforma a simples fotografia trazida por um familiar em um objeto de valor imensurável, já que o jovem confessa que estava começando a esquecer o rosto do próprio filho. A perda da convivência com a criança, o desconhecimento do seu desenvolvimento e a impossibilidade de exercer a paternidade no cotidiano são sentidos por Kaique como uma segunda pena, que se soma à reclusão formal imposta pelo Estado. Ao final, sua fala evidencia um reconhecimento tardio, porém profundo, da importância da família e do valor das experiências vividas em liberdade, que só se tornou possível pela ausência e pela dor provocadas pela privação desses vínculos.

A centralidade da figura materna constitui traço recorrente nas falas dos jovens ao se referirem à composição e ao funcionamento de suas famílias. Em todos os grupos, a mãe emerge como figura estruturante – seja por sua presença afetiva e cotidiana, por sua ausência marcante ou pela responsabilidade atribuída (ou assumida) de sustentar material e emocionalmente a família diante da ausência da figura paterna. Essa configuração revela a predominância de arranjos familiares marcados pela matrifocalidade, nos quais as mulheres, sobretudo as mães, exercem papéis múltiplos e acumulam funções que vão além do cuidado, envolvendo também o provimento, a autoridade e a mediação dos conflitos. Ainda que os relatos não se conformem

a uma única narrativa idealizada, observa-se que a mãe é frequentemente evocada como referência de força, sacrifício e dedicação incondicional, sendo também, em muitos casos, a única figura de apoio que permanece durante o cumprimento da medida ou da pena.

Nesta passagem, o Grupo Mente se dedica à elaboração da figura materna e da centralidade feminina nas estruturas familiares, documentando marcadamente o sistema matrifocal que se desdobra em diferentes camadas de afeto, idealização e reconhecimento **(Grupo Mente, Passagem Família, linhas 155-187):**

- 155 **Yf:** e vocês falam dessas mães com muito amor né (.) como que é a figura dessas  
156 mães aí pra vocês
- 157 **Fm:** mãe é tudo né (.) na verdade a mãe faz tudo pelo filho tudo=tudo=tudo mesmo  
158 (.) se ela puder (.) ela (.) se for você ou ela eu acho que ela vai preferir ela mas  
159 (.) tu é doido tem que dar valor demais na nossa mãe porque mãe (2) mãe é  
160 mãe só tenho a dizer que (.) é guerreira demais a mulher mais guerreira que  
161 tem (.) o pai (.) sabe como é que é o pai mas::: mãe=a mãe sempre vai ser a  
162 mãe o amor da mãe é diferente né (.) aquele apego (.) faz de tudo (.) ela pode  
163 ficar com fome mas ela (2) você ela num vai querer que você fica com fome  
164 não ela **vai** (.) às vezes ela tira o dela pra dar pra você (.) o que ela não puder  
165 te dar ela vai correr atrás
- 166 **Gm:** <sup>L</sup> muitas vezes ela fez isso aí também muitas vezes minha mãe fez  
167 que lá em casa num tinha nada pra comer lá em casa aí::: ela tinha um (.) tinha  
168 só uma panela de arroz e feijão né (.) aí::: mas num tinha muito não aí::: ela  
169 colocou o prato certinho pra mim e pro meus três irmão aí::: não sobrô pra ela  
170 não ela falô não -cês vai comer num vai ficar com fome e ela ficô com fome  
171 lá e eu falei (.) não mãe a senhora vai comer (.) eu pequenininho come=come  
172 aí ela não é melhor vocês do que eu
- 173 **Fm:** tira do prato dela pra botar no nosso né na verdade
- 174 **Gm:** <sup>Lch</sup>
- 175 **Im:** eh::: minha mãe sempre me deu um (.) sempre -tava do meu lado né mesmo  
176 eu fazeno as coisas errada meu pai me julgano ela -tava do meu lado tipo:::  
177 eu fazendo coisas erradas mesmo tipo meu pai veio pra brigar comigo mas:::  
178 tipo ela entrava na frente pra (.) falava que eu -tava errado mas::: ficava do  
179 meu lado ela nunca saiu do lado do filho amor de mãe (.) o amor de mãe é  
180 muito forte né (.) ela gosta muito do filho
- 181 **Hm:** tipo que nem ele falou se você tem um irmão tem uma mãe aproveita porque  
182 a vida é uma só::: fala que ama beija::: tipo dá carinho pra tua mãe teus irmãos  
183 pra tua família porque a vida é uma só tipo você perdeu ali não tem como  
184 voltar mais atrás não vai dar valor só quando perde mas aproveita quando -tá  
185 vivo (.) dá::: valor na sua mãe teus irmão tio vó tudo (2) tem que dar valor  
186 (3) enquanto tem né quando tu perde ali já acabou não tem como voltar mais  
187 atrás não

Nas falas analisadas, a mãe é descrita como um ser quase sobre-humano, cuja presença esteja associada a amor, renúncia e resiliência, sem que isso exclua adversidades e tensões. Trata-se de uma idealização recorrente e socialmente compartilhada, que atribui à mãe papéis de pureza, força e fidelidade, ainda que essas imagens convivam com contradições. Os jovens a descrevem como alguém que está sempre presente, que não abandona, que acolhe sem julgamento e que renuncia a si para priorizar os filhos, uma figura que não apenas representa a família, mas, muitas vezes, é a própria família. Independentemente do número de membros que

compõe o núcleo familiar, é a presença da mãe que autentica a existência da família na vida desses jovens, especialmente durante a privação de liberdade.

No entanto, essa imagem idealizada convive com contradições que surgem em outros trechos das discussões. Ainda que, neste momento, a mãe seja romantizada como entidade perfeita, em passagens anteriores ou posteriores, os próprios jovens reconhecem que essas mulheres também erraram, falharam, estiveram ausentes ou foram incapazes, em alguns momentos, de oferecer o cuidado esperado. Essa dualidade é interpretada, muitas vezes, não como culpa individual das mães, mas como consequência de condições externas, como o excesso de trabalho, as dificuldades econômicas ou a sobrecarga emocional. Gustavo, por exemplo, menciona a experiência da mãe que abdicou de si para garantir o sustento dos filhos, chegando a deixar de comer para alimentar as crianças, uma imagem potente da maternidade como sacrifício. Outros jovens reforçam essa percepção ao mencionar mães que criaram os filhos sozinhas, arcando com todas as responsabilidades, muitas vezes sem apoio ou com a completa ausência da figura paterna.

A oposição entre maternidade e paternidade aparece de forma contundente nas falas dos jovens, sendo o amor materno apresentado como absoluto, eterno, infalível, enquanto o amor paterno é descrito como instável, condicional e, frequentemente, inexistente. Fernando sintetiza essa diferença ao afirmar que “mãe é mãe” e, em seguida, “pai é outra coisa”, estabelecendo uma hierarquia evidente entre esses os dois vínculos parentais. A falência da figura paterna não é apenas ausência física, mas também simbólica, já que o pai não ocupa lugar de relevância na vida desses jovens, não representa suporte nem referência moral, afetiva ou educativa. E a mãe, mesmo que tenha falhado, torna-se, sobretudo no contexto da privação de liberdade, presença constante, aquela que visita, que apoia, que está ao lado mesmo diante do erro.

Henrique encerra a passagem com um discurso reflexivo e imperativo, quase como uma súplica das falas anteriores. Registrando apelo dirigido aos demais ouvintes e, possivelmente, a si mesmo, ele aconselha que se valorize a família, que se aproveite o tempo com os entes queridos enquanto é possível, pois a privação de liberdade representa também a perda irreversível do convívio familiar. Sua fala é atravessada por uma consciência de finitude, de que tudo pode se perder, inclusive os afetos, e, por isso, torna-se urgente preservar e valorizar os laços familiares enquanto se está em liberdade. Assim, o Grupo Mente encerra essa passagem documentando uma reavaliação coletiva dos afetos familiares, bem como a validação das mães, cuja centralidade se impõe com intensidade nas experiências de perda, distanciamento e reflexão provocadas pela privação de liberdade.

O reconhecimento da importância da família, especialmente dos conselhos e advertências recebidos no cotidiano, emerge com força nas falas dos jovens, mas se apresenta, em grande parte, como uma valorização tardia, que só se efetiva plenamente após a ruptura provocada pela privação de liberdade. Os grupos relatam que, embora os alertas maternos e os conselhos de familiares próximos tenham sido constantes ao longo da infância e adolescência, esses avisos eram, à época, ignorados, desvalorizados ou considerados exagerados frente ao desejo de autonomia e ao envolvimento progressivo com a rua, os pares e o circuito da criminalidade. Com o distanciamento forçado da vida familiar, provocado pela internação ou encarceramento, esses discursos passam a adquirir novos sentidos, sendo frequentemente resgatados pelos jovens como expressões de cuidado, tentativas legítimas de proteção e orientação que poderiam ter evitado o desfecho vivido. Esse movimento de reinterpretação sugere uma mudança importante na relação com a família, que, mesmo não tendo conseguido impedir as trajetórias de transgressão, é reposicionada como referência ética e afetiva fundamental. Assim, o espaço familiar, anteriormente negligenciado ou banalizado, ganha valor simbólico no processo reflexivo provocado pelo confinamento, reafirmando sua importância na produção da juventude desses sujeitos.

A discussão do Grupo Realidade também documenta, de forma coletiva e articulada, a orientação de valorização tardia da família, marcada pela experiência transformadora da privação de liberdade (**Grupo Realidade, Passagem Família, linhas 65-83**):

- 65 **Yf:** vocês falaram de saudade aí:: das famílias das mulheres como que é a relação  
66 de vocês com a família  
67 **Am:** ↳oh cá minha família  
68 **Bm:** ↳o vínculo afetivo fica até mais forte quando o cara sai  
69 **Am:** ↳é certo  
70 **Em:** agora vem visitar a gente e tal  
71 **Bm:** eh::: doido é::  
72 **Am:** uma coisa que eu digo minha mãe e eu nós né muito de::: (.) eu amo ela ela  
73 também me ama (1) só que o negócio é o seguinte eu quando eu falava que  
74 amava minha mãe ela falava que não tinha dinheiro (2) e::: depois que eu  
75 entrei pá dentro da cadeia isso mudou (.) eu falei te amo um dia e ela já  
76 responde de boa mudou completamente é::: afetiva com eu cas minhas irmã  
77 com a minha mãe com o meu tio com a minha tia  
78 **Cm:** ↳eh:: doido é minha família é tudo fi-  
79 **Dm:** eh:: e aqui onde a gente -tá a gente escuta melhor né a nossa mãe e tal  
80 **Cm:** ↳quem mexer cá família eu  
81 **Em:** e a medida toda a família -tava junto também  
82 **Cm:** ↳eh tem que dá valor fi- (1) quem mexer cá- família  
83 **Bm:** ↳vai amadurecendo devagar né

O modo como o grupo constrói a discussão é revelador, já que há uma dinâmica de complementação entre as falas, em que os jovens não apenas validam uns aos outros, mas também desenvolvem, aprofundam e ilustram os sentidos expressos por seus pares, compondo

juntos uma fala compartilhada. Esse processo evidencia o caráter coletivo da orientação praxiológica em formação, que se dá não apenas pela convergência temática, mas também pela interação discursiva ativa entre os participantes. Arthur relata que, antes do encarceramento, ao expressar amor à mãe, era recebido com respostas secas, centradas nas questões materiais, como quando ela respondia “não tenho dinheiro” ao ouvir um “eu te amo”. No entanto, após sua entrada no sistema, ele percebe uma mudança significativa na relação, pois a mãe se torna mais afetuosa, tanto com ele quanto com as irmãs. Esse exemplo funciona como um marcador da transformação relacional provocada pela privação de liberdade, que estreita laços e promove uma nova forma de comunicação afetiva entre os membros da família. Arthur, ao trazer esse relato, reforça a ideia de que o vínculo não apenas se transforma após a saída da privação, como já começa a se reconfigurar durante o cumprimento da medida.

Beto havia antecipado essa interpretação ao afirmar que a privação de liberdade fortalece os vínculos afetivos, sendo ratificado pelos demais, e Caio, por sua vez, reafirma com veemência que “família é tudo” e que com a família “não se mexe”, falas que funcionam como ecos emocionais que reiteram o valor central da família e a necessidade de protegê-la e valorizá-la, tanto dentro quanto fora da privação. O próprio Beto avança na elaboração ao propor que essa mudança de perspectiva decorre de um processo de amadurecimento que se dá “devagar”, mas que é profundamente impactado pelo sofrimento vivido no cárcere. A dor provocada pela ausência do vínculo familiar é documentada como catalisadora do reconhecimento da importância da família e do desejo de preservá-la como referência fundamental para a vida em liberdade.

A família é identificada, nesse sentido, como núcleo afetivo primário, não necessariamente estável ou estruturado em termos formais, mas sustentado por vínculos que resistem às violências do cotidiano. Trata-se de famílias matrifocais, muitas vezes compostas apenas pela mãe ou por outras figuras femininas, como avós, tias e companheiras, cuja força simbólica reside mais na constância do cuidado do que na configuração tradicional de um núcleo familiar. A orientação coletiva reconstruída nesta subseção evidencia, portanto, a presença de uma moralidade afetiva centrada na figura materna, que não apenas sustenta o pertencimento familiar, mas também orienta os projetos de ressocialização e os esforços de reelaboração identitária dos jovens. Ao reconhecer o amor da mãe como constante e estruturante, os jovens elaboram formas de resistência simbólica à desintegração familiar e às marcas da exclusão social. Trata-se de um pilar afetivo que, embora ferido, permanece como horizonte ético e emocional para a reconstrução de si.

### 5.1.2 Falência da figura paterna e ausência de referências masculinas

A figura paterna, nas falas de jovens dos grupos, aparece majoritariamente como ausente, seja pela completa inexistência de vínculo, seja por uma presença meramente física e descomprometida com os cuidados, a criação e a formação dos filhos. Em muitos casos, o pai é lembrado como alguém indiferente, omissor ou, ainda, como um modelo negativo, cuja trajetória, marcada por negligência, violência, consumo de drogas ou envolvimento com a criminalidade, serve como exemplo do que não se deseja reproduzir.

A falência paterna, associada à carência de referências masculinas positivas no núcleo familiar, leva os jovens a buscarem outros espelhos de masculinidade, geralmente representados por irmãos mais velhos, tios ou amigos, com os quais constroem vínculos de confiança e identificação. Essa busca por substitutos simbólicos para a função paterna revela a necessidade de pertencimento e reconhecimento em contextos nos quais a presença masculina, quando existente, é frequentemente associada à instabilidade, à ameaça ou à ausência de cuidado. Muitos desses jovens, ao refletirem sobre suas trajetórias, expressam o desejo de ocupar, no futuro, o lugar de referência que lhes faltou, tornando-se exemplo para os irmãos mais novos ou para os filhos e buscando quebrar, a partir de si, a lógica de abandono que marcou suas histórias. Em diversos relatos, a ausência paterna, direta ou indireta, aparece também como fator que precipitou a assunção precoce de responsabilidades atribuídas socialmente ao “homem da casa”, questão que será aprofundada em orientação específica mais adiante.

Os jovens do Grupo Realidade delineiam a orientação coletiva marcada pela ausência de referências masculinas consistentes em suas trajetórias (**Grupo Realidade, Passagem Família, linhas 119-151**)<sup>12</sup>:

[...]

- 119 **Am:** eu digo né o meu pai (2) eu num tenho a mesma afinidade com meu pai que  
 120 eu tenho cá- minha mãe eu gosto dele e tudo e tal agora ele tá terminando de  
 121 pagá uma casa aí pra mim que ele só tem eu de filho vai ficar manso eu vou  
 122 ficar de boa  
 123 **Cm:**                    Láí eu oxe  
 124 **Am:** quando ele terminá de pagá a casa eu coloco minha mãe lá ((ruído externo))  
 125 **Cm:**                    L eu sempre tive ajuda só da minha mãe minha mãe  
 126 mora com (2) deixa eu ver minha mãe tem 7 filho ela mora com 5 eu -tô preso  
 127 e meu pai (2) pô meu pai nunca me ajudou não também nunca fiz questão  
 128 sempre fiz meu corre sempre me garanti nunca (3) já pedi umas coisas pra ele  
 129 **Em:**                    L nunca também (.) é igual eu

<sup>12</sup> Os trechos aqui apresentados são ilustrativos para uma orientação coletiva que foi construída ao longo dos grupos de discussão, o que faz com que diferentes outros trechos que tematizam essas perspectivas possam ser consultados em outras orientações representadas ao longo da tese.

- 130 **Cm:** L mas ouvi não ouvi não já parei de  
 131 pedir mermo e::: comecei a aparecer com uns bagulho massa moto pivetão  
 132 e::: a família começa a estranhar né de=onde=é=que=vem o dinheiro mas  
 133 depois fica normal e (3) onde é que eu vim parar  
 134 **Am:** L é mas uma coisa que eu aceito do meu  
 135 pai é que ele respeitou porque tipo o fato dele não ter me ajudado em nada ele  
 136 (.) ele até que respeitou as minhas escolhas nunca interferiu nim nada só falou  
 137 pra mim ter consciência e cabeça quando eu comecei fumar usar droga e tal  
 138 ele até fumô um primeiro baseado comigo mas  
 139 **Cm:** L @ (2) @  
 140 **Am:** L o negócio é o seguinte  
 141 **Cm:** @ (2) @ eu boto fé nele tio  
 142 **Am:** L não mas foi ele (.)  
 143 **Cm:** L eu até me @ ( ) @  
 144 **Am:** L não mas foi (2) ele até fumou um baseado  
 145 comigo mas falou bem assim eu num te aconselho não mas eu num vou  
 146 interferir na=na tua vida porque assim como eu num te ajudei a te criar num  
 147 vou ficar querendo ser pai pá querer corrigir não  
 148 **Cm:** L certo  
 149 **Am:** ele é cheque (.) só os conselhos dele foi 100%  
 150 **Cm:** L certo (4) é isso é o que vale próxima pergunta doutora  
 151 **?m:** L @ (2) @

Arthur e Caio evocam memórias sobre seus pais de maneira crítica e distanciada, destacando a predominância das mães como pilares afetivos e referenciais. Arthur afirma não ter afinidade com o pai, relação que contrapõe à da mãe, com quem sempre teve um vínculo mais estreito, indicando a ausência paterna como estrutural. A aparição tardia dessa figura não ressignifica a distância; ao contrário, reforça a prescindibilidade do pai, que é apontado pelo jovem não como um modelo a ser seguido, mas como alguém que precisa reconhecer sua autonomia, ainda que ele esteja em período de formação e necessite da atuação paterna em sua criação. O jovem aceita (e até deseja) o aparente respeito demonstrado pelo pai como uma forma de compensação pela ausência, como se isso fosse suficiente para validar determinada conduta e justificar a manutenção de uma relação, ainda que distante. O pai torna-se agora um parceiro, não uma figura masculina de referência, tampouco um modelo a ser seguido. Arthur reconhece como aspecto positivo do pai o respeito à sua autonomia, ainda que esse respeito decorra da omissão, já que o pai não o criou e, por isso, não se sentia no direito de interferir em suas escolhas. Pai, jovem e grupo associam o amadurecimento e a autonomia do filho, inclusive para gerir a própria vida, a um produto positivo da ausência, quase como se esta tivesse sido planejada, já que o filho criado sem essa presença, geralmente, é forçado a se virar sozinho e a se responsabilizar, também sozinho, por aquilo que parece escolha.

A dualidade dessa figura se torna evidente quando Arthur relata, com certo humor validado pelos colegas, que fumou seu primeiro baseado com o pai. Esse comportamento é interpretado com indulgência pelo grupo, como se a “consciência” do pai, sua noção de que não

poderia corrigi-lo por não ter participado de sua formação, fosse suficiente para legitimar a relação. Ainda assim, o próprio Arthur reconhece que o pai “foi gente boa”, mas não desempenhou o papel de pai; os conselhos eram “100%”, mas vieram sem a responsabilidade que esse papel exige. Em contraste, Caio traz uma narrativa marcada pela exaltação da figura materna, mulher batalhadora que criou sete filhos sozinha, enquanto o pai se ausentou por completo. A ausência paterna é relatada como uma recusa, um entre tantos “não” que o levou a deixar de buscar o pai, transformando-o em uma figura quase antagônica, cuja indiferença resultou na falência da função protetiva e formadora.

As falas do grupo documentam, portanto, não apenas a ausência concreta da figura paterna, mas também sua falência simbólica. Quando presente, essa figura assume, em geral, um papel marginal, e por vezes mesmo questionável, como no exemplo do uso de drogas compartilhado entre pai e filho. A maternidade, por sua vez, é enaltecida não pela mera presença, mas por ações concretas de cuidado, sustentação e esforço, evidenciando a centralidade da estrutura matrifocal nas trajetórias dos jovens. Apesar do distanciamento, os relatos revelam o desejo de conquistar o respeito do pai como uma espécie de validação masculina, o que se conecta a processo precoce de autonomia, construção de masculinidade e mais uma contribuição para o envolvimento com a criminalidade. Nesse contexto, o suporte emocional e moral é atribuído quase exclusivamente às mães, enquanto os pais oscilam entre a omissão, a má influência e a culpabilidade difusa.

No Grupo Mente, os jovens também constroem uma concepção de família centrada na matrifocalidade, evidenciando a ausência de referenciais masculinos como elemento estruturante de suas experiências afetivas e responsabilidades familiares (**Grupo Mente, Passagem Família, linhas 78-130; 146-154**):

78 **Fm:** °isso é verdade° pra mim também é difícil eu não tenho meu pai eu perdi meu  
79 pai muito novo eu tinha seis meses de nascido quando eu perdi meu pai e foi  
80 só minha mãe:: minha mãe foi guerreira ela conseguiu criar a gente tipo  
81 independente de tudo ela tem quatro filhos e ela criou todos e educando da  
82 melhor forma (.) eu fui o único que me envolvi:: mas eu dou conselho hoje  
83 em dia eu dou conselho pro meu irmão mais novo que eu (.) que eu tenho  
84 certeza que ele se espelha em mim então hoje em dia eu procuro (.) mostrar  
85 pra ele a diferença eu vou mostrar se isso é vida porque eu tenho certeza que  
86 se ele me ver ali:: ele vai pensar que vai ser uma coisa boa sendo que ao  
87 contrário **disso** não vai ser (.) não é isso que eu quero pra ele porque ele ainda  
88 é novo ainda e irmãos mais novo sempre se espelham no mais velho (.) então  
89 por isso que eu quero mostrar a diferença pra ele quero (.) ensinar a ele o outro  
90 lado (.) o lado da vida que dá:: pra aproveitar mais que dá:: pra ser feliz de  
91 outro jeito porque isso aí na verdade °o mundo do crime num=é bom não°  
120 [...]  
121 quero dar uma vida boa também pro meu filho também né que hoje em dia eu  
122 tenho um filho também a mente também (.) tem que ser diferente porque tanto

123 que meu irmão se espelha em mim imagina o que o meu filho (.) se meu filho  
 124 me ver eu fumando perto dele se meu filho me ver (.) fazendo coisa o que ele  
 125 num vai pensar que é bom (.) se meu pai -tá fazendo eu vô querer fazer aquilo  
 126 também e num é isso que eu quero mostrar pra ele não quero mostrar pra ele  
 127 o tanto que é bom ganhar um dinheiro di::gno estudar trabalhar (.) que ele tem  
 128 uma família dele também que ele dá o melhor para a família dele também e  
 129 é::: isso  
 130 **Gm:** verdade

[...]

146 **Hm:** °isso é verdade° tipo minha vida não foi fácil foi sofri::da já perdi meu pai  
 147 com sete anos de idade na minha frente aí minha mãe criou três filhos sozinha  
 148 uma mulher guerreira que sempre -tava na luta trabalhando todo dia pra levar  
 149 o pão pra casa é::: aí tipo sempre (.) eu nunca fui do crime não mas eu  
 150 trabalhei (.) eu trabalhava para ajudar minha mãe honestamente mas meu  
 151 irmão se envolveu com a vida errada aí:: mas aí::: eu vi aquilo ali eu não  
 152 achava certo também né porque eu já perdi meu pai assim (.) mas eu nunca  
 153 gostei da vida errada não mas eu ajudava minha mãe aí::: tipo eu vim para cá  
 154 foi por uma questão da vida né (.) foi vida ou morte ©foi dif::cil©

O grupo documenta uma vivência marcada pela ausência paterna, por morte, como nos casos de Fernando e Henrique, abandono ou omissão, no caso dos demais jovens. Nessa lacuna, emerge com força a figura materna, uma mulher guerreira, honesta e trabalhadora, que assume sozinha a tarefa de sustentar, educar e proteger os filhos. A mãe, nesse contexto, não é apenas cuidadora, mas também pilar ético e emocional da família. Contudo, essa ausência da figura paterna não deixa de produzir efeitos, exigindo que esses jovens homens assumam, precocemente, o lugar de referência masculina, papel que descrevem como fardo, mas também como missão.

Fernando expressa com clareza essa transição, ao afirmar que, inclusive por não ter tido pai, se sente na obrigação de aconselhar o irmão mais novo, quanto a não ser exemplo a ser seguido. O peso dessa responsabilidade o acompanha desde cedo, mas se intensifica durante a privação de liberdade, momento em que reflete sobre sua trajetória e reconhece a urgência de mudança, motivada, sobretudo, pelo desejo de ser uma referência positiva para o irmão e, ainda mais, para o próprio filho. A figura do irmão mais novo revela a ausência de apoio na infância e, ao mesmo tempo, convoca Fernando à reinvenção de si como modelo ético, afastado do crime, capaz de garantir ao outro aquilo que lhe foi negado. A autorreflexão se intensifica quando ele projeta sua própria paternidade, sugerindo que a responsabilidade de ser exemplo para um filho pode ser ainda maior do que ser exemplo para o irmão.

Henrique e Gustavo validam essa orientação coletiva, expandindo a análise para o impacto material e emocional da ausência paterna. Henrique, ao relatar a morte precoce e dolorosa do pai, envolvido com o crime, rememora uma vida de dificuldades agravadas pelo sofrimento, tendo a mãe enfrentado sozinha a luta diária pela sobrevivência da família. Essa

ausência paterna não gerou apenas carências econômicas, mas também uma lacuna formativa e identitária. A experiência de Henrique com um irmão mais velho, que poderia ter sido um referencial, mas que, assim como o pai, também se envolveu com a criminalidade, reforça o sentimento de deslocamento e a necessidade de reconstrução de um novo modelo masculino. O irmão, embora presente, não ocupou positivamente o lugar de referência, o que deixa a Henrique o desafio de não repetir as mesmas condutas e oferecer a si e aos seus uma figura que inspire segurança, retidão e pertencimento.

As falas do grupo indicam que a ausência do pai é eixo organizador das relações e expectativas que moldam a vida desses jovens, superando a perspectiva de condição familiar, já que estrutura tanto os vínculos afetivos quanto os percursos sociais e contribui para experiências precoces de responsabilização, exclusão e, em alguns casos, envolvimento com a criminalidade. No entanto, no contexto da privação de liberdade, essa mesma ausência se converte em motivo para transformação, a fim de ser o que o pai não foi, preencher a lacuna que se impôs sobre a família, tornar-se o referencial que faltou. A privação, nesse sentido, torna-se não apenas um marco de ruptura, mas uma oportunidade de reconstrução subjetiva e relacional. Ao se colocarem como referências para os irmãos e para os filhos que têm ou poderão ter, os jovens reafirmam o desejo de interromper o ciclo da ausência e de inscrever, em suas trajetórias futuras, novas possibilidades de presença, cuidado e responsabilidade.

Da discussão do Grupo Destino, emerge expressão sensível e comovente de uma trajetória marcada por afetos fragilizados e pela falência da figura paterna (**Grupo Destino, Passagem Juventude e condição juvenil, linhas 1209-1226**):

1209 **Lm:** ah minha juventude num foi:: algo muito bom né que:: desde os 9 ano de  
1210 idade né que o meu pai nunca foi presente:: ele nunca foi presente entre a  
1211 gente né (.) a::: a=a gente foi=foi morar lá no Girassol com ele (.) só:: que  
1212 ele aprontava muito né (.) ©e desde pequeno então eu vinha vendo os passo  
1213 dele né© (3) então desde pequeno sempre eu aprendi coisa errada né (.) num  
1214 aproveitei minha juventude que era pra mim ter aproveitado né como estudar  
1215 fazer uma faculdade ter bons amigos né (.) infelizmente (1) ©deu tudo errado  
1216 né© mas:: -tá na mão de Deus né tudo (.) e meu pai também nunca foi  
1217 presente; por causa que:: ele sempre aprontou né (.) desde os 9 ano de idade  
1218 que ele (1) que eu venho estando com ele=ele vem só vindo preso já fui visitar  
1219 ele também várias vezes na cadeia (.) igual o menino aqui que falou que foi  
1220 visitar o pai dele (.) fui visitei meu pai durante 10 anos da minha vida né (.)  
1221 antes de=eu aprontar (.) e aí foi (.) que aconteceu tudo né eu vim seguindo os  
1222 passos dele né (.) vim fazendo coisas errada vim fumando maconha  
1223 aprontando e:: ©é isso que eu tenho pá falar né© (2) mas pá quem tem sua  
1224 juventude aí vamo aproveitar né (.) cada=cada momento dela vamo aproveitar  
1225 vamo estudar vamo fazer coisas boas da vida né para a gente poder ser alguém  
1226 lá no futuro (1)

Em um relato entrecortado por lágrimas e por referências às falas dos colegas, o que reafirma o caráter coletivo da orientação, Leandro reconstrói sua juventude em continuidade com a infância, projetando ainda um futuro onírico, ou mesmo ausente, a partir da experiência reiterada de exclusão. O ponto de inflexão de sua narrativa é a figura do pai, que, ao mesmo tempo que distante, foi presente como referência negativa, de modo nocivo e enquanto modelo de comportamento desviante. Mesmo quando convivia sob o mesmo teto, o pai não exercia função formadora ou protetiva; pelo contrário, a ele são atribuídas lições de transgressão, influências que afastaram Leandro de espaços institucionais como a escola e de relações sociais consideradas positivas.

Ao dizer “vim seguindo os passos dele”, Leandro inscreve sua experiência juvenil em uma lógica de reprodução intergeracional da criminalidade. Seu pai, envolvido em práticas criminosas e reiteradamente preso, tornou-se a principal figura de socialização, ainda que a partir do exemplo negativo. A referência a dez anos de visitas ao pai no cárcere, experiência compartilhada com outros jovens do grupo, revela a constância da vivência prisional em sua trajetória, bem como a assimilação da cadeia como, além de destino, espaço de sociabilidade, de relação e de reconhecimento familiar.

Essa fala não apenas reforça a ideia de que a juventude é um tempo que deveria ser vivido em meio a experiências dignas, como o convívio escolar, amizades saudáveis e o apoio familiar, mas denuncia a ruptura dessas possibilidades na trajetória de Leandro e de outros jovens. A ausência do pai e a ausência de alternativas afetivas e sociais configuram um quadro de normativas desestruturadas, em que a produção da juventude se dá sob o peso de uma história que se repete. Assim, o relato de Leandro explicita a construção de uma condição juvenil marcada pela negação de direitos, pela desigualdade social e pela permanência de um ciclo de exclusão no qual a figura paterna, ao invés de orientar, conduz ao desvio e à dor.

Em contraste com a centralidade atribuída às figuras maternas, as falas dos jovens participantes revelam uma orientação coletiva marcada pela fragilidade e ausência da figura paterna, bem como pela ausência de referências masculinas significativas em suas trajetórias, que, mais do que simplesmente a inexistência de um pai biológico ou de convivência, registram um vazio simbólico, preenchido por negligência, abandono, distância afetiva e, assim, violência. Nos grupos de discussão, documenta-se a existência de pais que abandonaram a família ainda na infância dos participantes ou que, mesmo fisicamente próximos, não exerceram papel formativo ou afetivo em suas vidas, contribuindo para uma construção de si marcada por autonomia forçada e desconfiança (insegurança) em relação a figuras de autoridade.

A ausência de uma referência paterna estruturante repercute diretamente na forma como os jovens constroem suas masculinidades, tendo em vista que o masculino, longe de ser um lugar de acolhimento ou exemplo, é território de disputa, imposição e autodefesa. Muitos relatam terem aprendido o que é “ser homem” pelas vias da rua, da violência ou do encarceramento, com base em modelos hegemônicos de masculinidade marcados pela força, pela frieza emocional e pelo domínio sobre os outros. A ausência paterna se converte, assim, em um dos vetores que alimentam a relação conflituosa com as figuras masculinas de autoridade e que dificultam a internalização de modelos alternativos de paternidade, afetividade e cuidado.

Ainda que essa carência seja naturalizada por muitos, vista como parte da realidade comum em seus meios sociais ou como uma fatalidade da vida, ela é também lamentada e criticada, já que os jovens reconhecem o impacto da falência da figura paterna em suas escolhas e na própria trajetória criminal, bem como a utilizam como uma das justificativas para o desejo de romper com o ciclo vivido. O pai ausente se torna, assim, uma antítese do que eles pretendem ser futuramente, fortalecendo o projeto de exercer uma paternidade diferente da que tiveram. Portanto, a orientação coletiva que emerge dos grupos aponta para a construção de uma identidade masculina marcada por lacunas referenciais, que se expressam tanto na recusa quanto na reprodução inconsciente de modelos problemáticos, assim como contribuem para a vulnerabilidade afetiva, moral e social desses jovens.

### **5.1.3 Autorresponsabilização pela conduta criminal e pelo sofrimento familiar**

A autorresponsabilização, especialmente pela prática de condutas criminais e pelas consequências afetivas e morais que essas ações impõem à família, é documentada nas discussões dos jovens nos grupos de discussão, em falas sobre o sofrimento provocado em suas mães, avós e outros familiares próximos, sobretudo no que diz respeito à dor causada pela privação de liberdade e pelas escolhas que os afastaram do convívio familiar. O reconhecimento de que suas decisões tiveram efeitos diretos sobre a estabilidade da família está documentado em falas que evidenciam remorso e responsabilização dissociada de problematização das condições sociais e estruturais que os cercam. A culpabilização pelo que consideram “erros cometidos” é, assim, profundamente atravessada por sentimentos de mal-estar e desejo de reparação, mesmo que, em muitos casos, os jovens convivam com a impotência diante do passado e com as limitações impostas pelo presente de reclusão.

Os jovens do Grupo Privação documentam a orientação quando tematizam acerca de como são suas famílias e das relações familiares (**Grupo Privação, Passagem Família, linhas 55-69**)<sup>13</sup>:

- 51 **Yf:** vocês falaram um pouco aí da família né vocês podem falar um pouco mais  
 52 aí como que é a família de vocês a relação de vocês com a família  
 53 **Qm:** eh minha família né minha família tipo é uma família que eu num posso num  
 54 tem nada a julgar minha família sempre me ajudou num apoia as coisa errada  
 55 que eu faço mas sempre me amô tipo quando sempre eu precisei sempre  
 56 quando eles podia me ajudar eles me ajudaro aí também minha família tipo é  
 57 um pouco também deu um trabalho né que eu tenho quatro irmão os quatro  
 58 irmão se encontra preso aí tem duas irmã que elas é (.) trabalha e tudo que é  
 59 o orgulho mais da família né que procurou estudar trabalhar agora aí eu e  
 60 meus outros irmão -tá tudo se encontra preso tudo se encontra nas ca- tudo  
 61 aqui em Brasília né mas -tá tudo separado aí pra uma mãe e pra um pai duído  
 62 né ver os filho tudo preso e tal mas tirando isso minha família é meu pai é  
 63 trabalhador minha mãe é trabalhadora também graças a Deus mas eu meus  
 64 irmão escolheu isso por sem vergonha mesmo na cara né porque passar fome  
 65 passar fome assim nós num passava né mas sempre tem as dificuldade né tipo  
 66 quer comer uma coisa e num pode ter quer comer uma bolacha de doce mas  
 67 num tem aí às vezes nós opita pra ir pro crime né pra conseguir uma melhora  
 68 pra nós né mas é uma coisa que nós num deve fazer sendo que os re- outros  
 69 recursos pá nós fazer que é estudar arrumar um trabalho mas é difícil né

Quixote apresenta uma avaliação positiva da própria família, evidenciando que o único “trabalho” enfrentado por ela foi causado por ele e seus irmãos, todos atualmente privados de liberdade. Em sua fala, ele insiste na ideia de que sua família é boa, correta e sempre esteve presente, enfatizando que os problemas não vieram dos pais ou das irmãs, mas sim dos cinco filhos homens que se envolveram com o crime. Refere-se às duas irmãs como exemplos de orgulho familiar, mulheres que trabalham, estudam e seguem o modelo dos pais, os quais ele descreve como muito trabalhadores, com ênfase na honestidade e no distanciamento absoluto da criminalidade, apesar das dificuldades econômicas enfrentadas. Ao atribuir valores positivos à família e à trajetória das irmãs, ele constrói um contraste evidente entre o esforço honesto dos pais e o caminho trilhado por ele e pelos irmãos, reconhecendo que a dor causada à família, especialmente à mãe e ao pai, é intensificada pelo fato de todos os filhos homens estarem presos.

Essa dor, sofrimento familiar, já era vivenciada com o envolvimento criminal dos filhos e se aprofunda agora com a efetiva privação de liberdade. A partir dessa constatação, Quixote realiza uma reflexão crítica sobre a própria trajetória, e, embora aponte as dificuldades

<sup>13</sup> Interagindo de modo cerimonial e ritualizado, o Grupo Privação estabelece uma ordem implícita para a troca de turno, que rege as interações na maior parte da discussão, na qual, após a pergunta realizada pela entrevistadora acerca de um tema, cada participante constrói sua fala individualmente e sempre numa mesma sequência, respondendo diretamente à questão proposta e desenvolvendo as proposições das falas antecedentes.

financeiras como motivadoras da entrada no crime, ele distingue essas dificuldades da miséria extrema, afirmando que não se tratava de fome, mas da ausência de acesso ao “algo a mais” – bens de consumo, como uma bolacha doce ou alimentos diferenciados, que ultrapassavam o básico que os pais conseguiam oferecer. Esse desejo por consumo, ainda que modesto, é apresentado como uma das forças propulsoras do envolvimento criminal, especialmente em um contexto de segregação social no qual outras formas de inserção se mostram mais difíceis, sobretudo para uma criança em situação de vulnerabilidade.

Apesar de reconhecer essa conjuntura, Quixote termina por internalizar a responsabilidade pelo crime, afirmando que deveria ter buscado “outros recursos”, como o estudo e o trabalho, exemplo dos pais e das irmãs; assumindo individualmente a culpa; e transformando sua fala em um alerta sobre o caminho que seguiu. Embora diga que optou pelo crime, ele também registra, de forma implícita, a contradição dessa escolha, que é uma construção forjada em meio à escassez de alternativas viáveis e não uma opção real ou livre. Ao mesmo tempo em que reflete sobre a falência de oportunidades e os limites impostos pela estrutura social, Quixote expressa um sentimento de culpa, uma autorresponsabilização solitária que, embora pareça voluntária, é reveladora dos efeitos subjetivos da desigualdade social e da ausência de políticas públicas eficazes de proteção à infância, à juventude e à família.

No Grupo Mente, o sofrimento familiar é evidenciado e orienta as reflexões dos jovens acerca de suas condutas (**Grupo Mente, Passagem Família, linhas 25-52; 68-77**):

- 25 **Yf:** fiquem à vontade (.) vocês falaram de família e como são as famílias de vocês  
 26 (.) como é a relação com as famílias  
 27 **Fm:** eu tenho um bom vínculo familiar (.) tranquilo (.) converso com todo mundo  
 28 da minha família graças a Deus tenho um=um vínculo bem forte com todos  
 29 da minha família né (2) e isso também é bom também mas::: por essa parte  
 30 também é ruim né (.) tipo °agora° que eu -tô de saidão eu fui lá na rua é bom  
 31 sair mas na hora de voltar não é tão bom porque tu vai se imaginar no mesmo  
 32 lugar de novo mas enfim (.) melhor ainda é você sair de cabeça erguida sem  
 33 dever nada (.) tranquilo tipo agora eu vou sair no aniversário da minha mãe  
 34 de novo vai ser bom para mim ver ela e tals::: mas eu tenho certeza que dá:::  
 35 aperto no coração na hora de voltar::: igual no dia que eu voltei que minha  
 36 mãe me deixou na porta quando ela foi saindo que ela me viu entrando tenho  
 37 certeza que não foi uma das melhores coisas não (.) num foi o que ela queri:::a  
 38 porque eu tenho certeza que todo dia de manhã quando ela vai lanchar eu  
 39 tenho certeza que ela lembra de mim lembra de todos nós né (.) quando nossa  
 40 mãe -tá de manhã ali fazendo aquele café da manhã orando eh::: pedindo a  
 41 Deus pra tirar nós desse lugar::: querendo que nós -tivesse ali comendo aquela  
 42 refeição::: que fosse uma coisa em família mas infelizmente nós optou por  
 43 isso::: e agora tem que pagar::: né (.) de um jeito ou de outro (2) mas::: melhor  
 44 ainda é você -tá pagando e sair de cabeça erguida igual eu falei e depois não  
 45 dever nada pra ninguém nem satisfação (2) não é muito bom você -tá nesse  
 46 lugar e **tipo** às vez tem que escutar coisas que você não quer e tals::: mas:::  
 47 você tem que entender também que você -tá pagando por um ato que você  
 48 **cometeu** por uma coisa que você não deveria ter feito e você **fez** então isso

49            você também tem que pagar você tem que entender isso também né (.) a  
 50            pessoa tem que **aprender** muitas coisas na vida e::: é difícil mas (.) um dia  
 51            após o outro nós vamo aprendendo mais né (.) mais e mais e vai dando certo  
 52            (2) [...]

[...]

68    **Gm:** eh:: e aí eu também eu tenho um vínculo com a minha família também  
 69            tranquilo só que::: (2) foi difícil a separação do meu pai também ((barulho))  
 70            meu pai separou da minha mãe quando nós era pequeno aí::: aí ficou difícil  
 71            pra nós (.) minha mãe só (.) criar nós aí::: aí eu me envolvi num=num mundo  
 72            aí::: né (.) mas também eu -tô pagando pelo meu erro igual o que ele falou  
 73            num=é fácil pá família também (.) num=é fácil não (.) minha mãe **dorme** toda  
 74            vez quando ela acorda ela fica pensando em mim que ela °diz° ela fala ela  
 75            chora aí:: dá um aperto no coração quando ela fala essas coisa né (.) mas  
 76            também é pra aprendizagem=aprendizado pra nós °nossa° família já falou deu  
 77            conselho pra nós (.) nós não deu ouvido

Após avaliar positivamente os vínculos familiares, Fernando concentra sua fala no sofrimento materno provocado pela privação de sua liberdade. Ao relembrar um episódio em que sua mãe o acompanhou de volta à unidade após um final de semana de saída autorizada pela justiça, geralmente benefício de jovens em final de cumprimento de medidas, o chamado “saidão”, ele expressa a certeza de que aquele momento foi especialmente doloroso para ela. A narrativa amplia-se ao sugerir que esse sofrimento é contínuo, manifestando-se nos pequenos gestos do cotidiano, como, ao comer, se perguntar se o filho está se alimentando; ao tomar café pela manhã, lembrar da ausência dele.

O grupo documenta, a partir da fala de Fernando, que o sofrimento imposto pela privação de liberdade, além de suas vidas, afeta diretamente a família, principalmente àquelas mães que se dedicam, padecem, choram e oram diariamente pela saída dos filhos. As mães aparecem como uma figura quase santificada de alguém que sofre ainda mais que os filhos com a internação, tanto por distanciamento e preocupação quanto por humilhação e culpabilização, apesar da constatação da privação da liberdade como um livramento de uma consequência ainda pior que poderia resultar do envolvimento, a morte.

O jovem propõe o enfrentamento dos desafios da privação de liberdade com perseverança, sem se deixar abater ou desanimar, como sinal de resiliência e responsabilização pelos atos cometidos. A internação figura como uma punição que deve ser cumprida corretamente a fim de garantir a quitação de uma dívida social. No entanto, a indicação do envolvimento criminal como uma escolha feita conscientemente, ignorando múltiplas dimensões sociais, econômicas e culturais que condicionam percursos juvenis marcados pela vulnerabilidade, documenta a internalização de um discurso social de culpabilização individual,

que centra as responsabilidades sob atos infracionais nos próprios adolescentes, ignorando o dever do Estado e da sociedade de garantir sua proteção, sua formação e seus direitos.

A fala de Guilherme corrobora integralmente as reflexões apresentadas por Fernando acerca do sofrimento familiar causado pela privação de liberdade. Ao narrar um exemplo específico relacionado à sua mãe, o jovem fortalece a dimensão afetiva da discussão, afirmando que ela chora por causa da situação em que ele se encontra. Essa constatação não apenas reforça a ideia de que a dor da internação ultrapassa o sujeito diretamente afetado, mas também evidencia o sofrimento emocional do jovem ao perceber a tristeza da mãe, traduzido na expressão de que “dá um aperto no coração”. A experiência da privação de liberdade, portanto, é sentida como um sofrimento compartilhado, em que a dor pessoal é ampliada pela dor alheia, especialmente quando se trata da figura materna.

Apesar disso, Guilherme reconhece a privação de liberdade como um caminho inevitável, o único possível diante das escolhas que ele e os colegas fizeram. A medida socioeducativa, nesse contexto, é interpretada como uma consequência necessária, uma forma de responsabilização pelos atos cometidos. O jovem conclui que, já que não ouviram os conselhos das famílias, que, em retrospectiva, ganham novo valor, resta agora aprender pela via mais dura, que é a do castigo, da reclusão e da dor partilhada com os que estão fora. Sua fala atribui à internação uma função pedagógica, ainda que sofrida, como se a dor vivida fosse o preço pela negligência aos alertas familiares e a oportunidade de reconstruir, a partir dessa punição, novos caminhos.

A partir da discussão sobre as condições enfrentadas no sistema prisional, o Grupo Destino evidencia a impossibilidade de compartilhar com a família a realidade vivida dentro da prisão, sobretudo em razão do sofrimento que esse tipo de revelação causaria aos familiares, em especial às mães. Essa impossibilidade reforça, para os jovens, um sentimento de solidão e abandono, agravado pela distância e pela necessidade de omitir aspectos da própria vivência **(Grupo Destino, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 313-339):**

313 **Mm:** Le tipo nós ter que menti pá nossa família  
 314 pá num deixar preocupado eles lá fora entendeu (.) pergunta pra nós que nós  
 315 -tá bem aqui se nós -tá se alimentando direito nós num -tá se alimentando  
 316 direito não nós num -tá se alimentando direito e tipo eh:: nós tem que mentir  
 317 pra eles infelizmente nós tem que mentir pra eles porque eu num quero ver  
 318 minha mãe preocupada  
 319 **Lm:** Lsem dormir (.) fica preocupada  
 320 **Mm:** Lentendeu  
 321 **Km:** às vez nós arruma uma confusão  
 322 **Mm:** Lnóis tem é insônia aqui moço  
 323 **Km:** Làs vezes

- 324 **Mm:** <sup>L</sup>tem as vez de madrugada que eles  
 325 invade aí (.) é mó- oprimissão (.) bate em nós -tá doido  
 326 **Lm:** <sup>L</sup>às vezes tem briga besta por causa de besteira  
 327 **Km:** assim tem muitas briga que acontece por causa de pouca coisa às vez por causa  
 328 que o cara pegou o pão maior do que o outro e nera na vez dele  
 329 **Lm:** <sup>L</sup>eh  
 330 **Km:** <sup>L</sup>aí se nós  
 331 fala (.) **não** briguei com aquele cara ali -tô levando ideia com ele não=não sei  
 332 o quê (.) aí como é que fica a mente da nossa mãe  
 333 **Mm:** <sup>L</sup>eh  
 334 **Km:** <sup>L</sup>qualquer coisinha pode  
 335 acontecer um negócio com meu filho eu ser furado (.) porque preso dá jeito  
 336 em tudo aponta uma faca:: aponta uma faca não aponta um:::  
 337 **Jm:** <sup>L</sup>uma colher  
 338 **Km:** uma colher uma escova aí já quer furar o cara  
 339 **Jm:** <sup>L</sup>pedaço de madeira

Murilo inicia esse trecho da discussão com a afirmação de que é necessário mentir para a família, justamente para não gerar preocupação. O grupo explica que não contam sobre a alimentação precária, os conflitos com outros internos ou as violências institucionais sofridas, porque sabem que a exposição desses elementos ampliaria o sofrimento das mães. Assim, a ocultação se apresenta como uma estratégia de cuidado, voltada à proteção emocional daqueles que estão fora, mas que ainda compartilham os efeitos da reclusão. Essa proposição é validada pelos colegas, que ampliam o relato ao enumerar exemplos concretos das adversidades enfrentadas, como fome, conflitos físicos, riscos de agressões, insônia motivada pela necessidade de vigilância constante e episódios de opressão por parte da polícia penal.

O cotidiano dentro da prisão é descrito como hostil e perigoso, atravessado por privações básicas, como a alimentação, e por ameaças à integridade física. Diante disso, o silêncio e a mentira passam a operar como dispositivos de proteção familiar, bem como elementos que intensificam o sofrimento individual dos jovens, que se veem obrigados a suportar sozinhos a brutalidade do sistema. Kaique sintetiza essa lógica ao questionar sobre como ficariam as mães se soubessem da verdade sobre tudo o que pode acontecer com o filho na prisão. O silêncio, nesse contexto, é uma escolha dolorosa, pois, ao mesmo tempo em que poupa a família, aprofunda a dor subjetiva, revelando o peso emocional da experiência prisional e a dificuldade de sustentar vínculos afetivos em meio à repressão e ao medo. A fala do Murilo, a seguir, ainda no Grupo Destino, documenta com clareza o sofrimento imposto às famílias pelos caminhos trilhados pelos jovens no crime e pela recorrente privação de liberdade (**Grupo Destino, Passagem Família, linhas 100-111; 111-129**):

- 100 **Mm:** [...] eu falando pra eles que=que eu queria voltar pra rua eu ia fazer isso aquilo  
 101 mas tipo realmente se nós continuar batendo na mesma **te::cla** (.) nós vai  
 102 perder a família a mulher o filho porque uma hora (.) os parentes nosso (.)  
 103 mãe pai mulher **cansa** (.)©uma hora eles cansa© porque nós só vivemos

104 prometendo as coisas quando nós -tá na rua nós -tá matando roubando  
 105 traficando (.) cai aqui e começa a chorar (.) fazer promessas pra mãe pro pai  
 106 pra mulher e isso:: só desgasta (.) só desgasta (.) não fortalece a família (.)  
 107 isso só desgasta e tipo na rua nós -tava representando a família© (.) -tava  
 108 pensando na mãe no pai no filho dando do bom e do melhor entendeu (.) e  
 109 tipo (.) pra mim -tá aqui hoje eu não coloco a culpa neles não vou colocar a  
 110 culpa em mim porque:: o que eu -tava fazendo era pra eles eu nem pensava  
 111 em mim não eu pensava neles (.) entendeu (.) tipo antigamente eu era um tipo  
 112 de rapaz que só pensava em mim não cuidava da minha mãe nem do meu pai  
 113 (.) é tanto é que aqui na minha primeira cadeia que eu vim pra cá eu -tava  
 114 brigado com a minh- com meu pai e com a minha esposa (.) tinha terminado  
 115 com a minha esposa pra ficar num mundo no mundo da ilusão tipo trocando  
 116 o certo pelo duvidoso (.) aí eu fui e terminei com ela e três dia depois eu vim  
 117 preso e ela foi e me mandou uma:: mandou uma:: ide- uma mensagem pra  
 118 mim (.) mandou uma ideia pra minha mãe que ia vim puxar cadeia comigo e  
 119 ela -tava grávida do Ângelo Levi (.) do meu filho (.) ela -tava grávida e mesmo  
 120 assim ela tinha todos os motivos pra terminar comigo pra viver a vida dela  
 121 mas (.) ela preferiu ficar comigo e ela:: eu tenho certeza que ainda lá no fundo  
 122 do coração dela ainda ela pretende ter um=um=uma esperança que eu mudo  
 123 dessa vida (.) que eu saio dessa vida (.) e se for pra mim sair dessa vida eu  
 124 vou sair dessa vida aí pra cuidar da minha mãe do meu pai do meu filho e da  
 125 minha esposa e ser um bom pai um bom pai porque:: isso daqui não é vida  
 126 pra ninguém não (.) isso daqui eh:: cadeia o que nós passa aqui é comida ruim  
 127 (.) uma oprimissão entendeu (.) uma oprimissão que tipo eu não desejo isso  
 128 nem pro meu inimigo entendeu (.) e sair daqui tem que sair com a cabeça  
 129 erguida porque isso é só uma fase que logo logo essa fase ruim vai passar

Embora reconheça a família como um suporte fundamental, o jovem também explicita a consciência de que esse apoio não é incondicional nem eterno. Há, entre eles, a percepção de que o desgaste provocado pelas sucessivas promessas de mudança, quase sempre feitas durante o cumprimento da medida e não cumpridas em liberdade, pode romper os laços afetivos. A reincidência criminal, nesse sentido, é compreendida como um obstáculo à preservação das relações familiares, sobretudo quando a conduta do jovem passa a produzir mais dor do que esperança. A fala revela, assim, uma tensão entre o reconhecimento da importância da família e o receio de perdê-la como consequência de escolhas, refletindo uma autopercepção marcada pela culpa e pela responsabilização individual.

Murilo expressa, ainda, a contradição entre o desejo genuíno de mudança e a prática de ações reincidentes, muitas vezes justificadas pela necessidade de prover sustento à família. Ainda que o envolvimento com o crime seja motivado por demandas materiais e afetivas, como o desejo de ajudar os pais ou os filhos, o jovem não transfere a culpa de suas ações, assumindo para si a responsabilidade pelas decisões tomadas “na rua”. A internalização dessa perspectiva de escolha reflete uma lógica moral de autorresponsabilização que, embora revele consciência crítica, também obscurece os condicionantes sociais e estruturais da criminalização da juventude negra e pobre. Às “mulheres”, como eles se referem às namoradas, esposas ou companheiras, a valorização é fundamentada na permanência das relações mesmo diante da

privação de liberdade, reforçando o papel de gênero internalizado que atribui maior valor à parceira cuidadora, dedicada e que suporta quaisquer intempéries. Essas mulheres mantêm a esperança de que eles mudarão de vida e, também em razão disso, merecem ser cuidadas e protegidas por eles.

Na parte final de sua fala, Murilo enfatiza o desejo de proteger a família e se responsabilizar por seu bem-estar como uma das principais motivações para transformar sua vida. Refere-se à privação de liberdade como uma experiência degradante, que impõe sofrimento físico e emocional, pela qual nenhum ser humano deveria ter que passar (“isso aqui não é vida pra ninguém não”). A condição prisional é descrita como desumana, especialmente no que se refere à alimentação e ao tratamento recebido, sendo marcada, segundo ele, por práticas constantes de “oprimissão”. Ao denunciar essas violências institucionais, o jovem reforça o caráter punitivo e desumanizador do sistema, bem como identifica nesse sofrimento extremo uma possível fonte de força e coragem para mudar de trajetória. Assim, o cuidado com a família – pais, mães, esposas e filhos – é mobilizado como horizonte de reconstrução e motivação para o abandono da vida no crime, apontando, ainda que de modo incipiente, para a possibilidade de uma ruptura com o ciclo da violência e da reincidência.

Assim, na orientação coletiva documentada nos discursos dos jovens privados de liberdade acerca da autorresponsabilização pela conduta infracional e, sobretudo, pelo sofrimento causado à família, em especial às mães, a culpa não se restringe ao reconhecimento de que houve um erro cometido perante a lei ou à sociedade, mas assume um contorno íntimo e afetivo, relacionado à percepção de que a trajetória criminal impôs dor àqueles que os amam. Nesse processo, a privação de liberdade é ressignificada como punição legal e, ainda, marca emocional e moral, frequentemente elaborada como “consequência justa” ou “colheita” de escolhas conscientes.

Ainda que, por vezes, reproduza a retórica institucional (como quando falam em “arcar com as consequências” ou “pagar pelo que fez”), o discurso da responsabilização é frequentemente atravessado por narrativas de aprendizado e por desejos de recomeço. Essa autorresponsabilização não se expressa de forma homogênea, tampouco como uma internalização passiva da culpa institucional; pelo contrário, revela uma elaboração ativa de sentidos, na qual os jovens buscam compreender as razões de suas ações e os efeitos sobre os vínculos familiares. Nesse movimento, a responsabilização pessoal não é expressão de submissão ao discurso institucional, mas instrumento de resistência simbólica frente ao abandono social e tentativa de reapropriação da própria narrativa, a partir de um lugar de afeto e de pertencimento.

### 5.1.4 Autonomia precoce, papéis de gênero e masculinidades em disputa

Estas questões emergem de forma transversal nas falas dos jovens dos diferentes grupos analisados, revelando um conjunto denso de significados articulados em torno da construção social da masculinidade em contextos de vulnerabilidade. Os trechos analisados documentam como esses jovens são impelidos, ainda muito cedo, a ocupar lugares tradicionalmente associados à figura masculina adulta, seja como provedores da família, como “homens da casa”, ou como referências para os irmãos mais novos, em uma tentativa de suprir ausências paternas ou mesmo superar modelos paternos marcados por negligência, violência ou envolvimento com o crime.

Essa necessidade de assumir responsabilidades precoces, além de se configurar como imposição externa, funciona como estratégia ativa de reconhecimento e pertencimento aos contextos sociais, muitas vezes vinculada à lógica do consumo e à busca por respeito e prestígio entre os pares. O desejo de consumo aparece como força mobilizadora que entrelaça autonomia, identidade de gênero, pertencimento social e criminalidade. Nesse cenário, o envolvimento com o crime, longe de escolha desvinculada de sentido, é uma alternativa estratégica, frequentemente compreendida como a única via possível para acessar recursos, *status* e reconhecimento. Assim, as masculinidades que se constroem nesses contextos estão em disputa constante entre o desejo de romper com padrões herdados e a necessidade de responder às exigências do meio social, entre a reafirmação de papéis de gênero tradicionais e a urgência de inventar novos caminhos de existência e sobrevivência.

A discussão desencadeada no Grupo Realidade por uma pergunta da pesquisadora sobre a temática da maioridade propõe uma reflexão importante quanto aos sentidos atribuídos a “ter 18 anos”, tanto como marco legal quanto como experiência vivida (**Grupo Realidade, Passagem Juventude e condição juvenil, linhas 1547-1588**):

- 1547 **Yf:** o Arthur falou assim ah:: porque já tenho 18 anos como que é isso tem  
 1548 diferença quais são as diferenças que vocês veem entre ter 18 e não ter 18  
 1549 quando tiver 18 (.) -cês podem falar um pouco sobre isso  
 1550 **Bm:** <sup>↳</sup>tem coisa que a pessoa quando é  
 1551 menor de idade assim a pessoa meio que tem tipo uma obrigação mermo a  
 1552 pessoa não querendo fazer a pessoa tem que fazer  
 1553 **Am:** <sup>↳</sup>na minha mentalidade eu já  
 1554 tinha 18 desde os meus 15  
 1555 **Cm:** <sup>↳</sup>eu também:: -tá pô (.) pra mim eu já era (.) °-tá pô  
 1556 ideia mesmo°  
 1557 **Am:** <sup>↳</sup>o negócio é o seguinte (.) só não podia (.)  
 1558 **Cm:** <sup>↳</sup>bota fé (.) eu já:: (.) ixi eu pivetão eu já  
 1559 alugava era casa  
 1560 **Am:** <sup>↳</sup>então

1561 **Cm:**    L-eu pedia pá minha mulher (.)  
 1562 **Am:**   L-tinha minhas responsabilidades  
 1563 **Cm:**   °num° num sei o quê vai lá e tal (.) e eu mermo traficava -tá pô (.) bagulho  
 1564   doido  
 1565 **Am:**   L-o negócio é:: isso  
 1566 **Cm:**   L-tá porra véi  
 1567 **Am:**   L-porque tipo::: só num::: só não perante a lei  
 1568 **Cm:**   L-hoje eu fico pensando pô  
 1569 **Am:** só não perante a lei (.) agora de responsabilidade de arcar cá minhas  
 1570   consequências assim (.) era desde os meus 15 que foi quando  
 1571 **Cm:**   L-tá porra eu ja vivi em (.)  
 1572 **Am:** quando eu saí da casa da minha mãe e fui morar no abrigo aí:: quis morar no  
 1573   abrigo lá (.) fiquei no abrigo (.) comecei a administrar meu dinheiro  
 1574   administrar meu trabalho e:: ia pra escola se eu quisesse se eu não isse eu tinha  
 1575   que arcar cá consequência que depois eu só::: ia me atrasar então (.) desde os  
 1576   meus 15 eu já tinha 18  
 1577 **Cm:**   L-oxi minha mãe (.) é porque minha mãe mudô::: tipo minha mãe  
 1578   mudou né (.) pros alemão (.) os cara que nós tinha guerra (.) mudou pra lá e  
 1579   eu num ia não (.) ué eu vou ter que me virar fi- (.) o bagulho é louco  
 1580 **Am:**   L-eu mesmo (.) desde os  
 1581   meus 15 (.) não desde os meus 15 não desde meus 12 que eu ajudava minha  
 1582   mãe que eu já vendia uns dindin e dava bom mas de=de emprego assim de::  
 1583   negócio era de::: na Empresa X de jovem aprendiz essas coisa (.) eu já  
 1584   trabalhava no::: negócio (.) foi::: eu que ajudei minha mãe construir esse  
 1585   pedacinho de casa que ela tem hoje sou até orgulhoso por causa disso (.) °dei  
 1586   3 mil tijolos pra ela (.) deu pra ela construir um pouquinho° então (.) desde os  
 1587   15 já::: tinha que ter uma certa responsabilidade (.) pra mim (.) quando eu fiz  
 1588   18 eu só falei é::: agora tem 18 anos de (.) vida (.) é isso (.)

Inicialmente, Beto responde assumindo uma perspectiva normativa em que a maioridade está associada à aquisição de direitos e deveres diferenciados, sendo que o menor de idade seria aquele que tem obrigações, mas ainda não tem autonomia plena sobre suas decisões, enquanto o maior de idade seria aquele que decide por si e arca de modo independente com as consequências de suas escolhas. No entanto, essa concepção é rapidamente tensionada por Arthur, ao afirmar que “já tinha 18 desde os meus 15”, deslocando o eixo da discussão da maioridade legal para a assunção de responsabilidades típicas da vida adulta e propondo uma leitura da juventude marcada por processos precoces de responsabilização que não coincidem com os marcos etários instituídos.

A fala de Arthur é reforçada por Caio, que compartilha vivências semelhantes e complementares, contribuindo para a construção de uma narrativa coletiva sobre a adultização precoce. Ambos relatam experiências concretas que ilustram esse processo: Arthur, ao lembrar sua passagem por abrigo, precisando, ainda mais, cuidar de si sem apoio familiar; e Caio, ao mencionar que morou sozinho e chegou a alugar uma casa ainda muito jovem, vivenciando plenamente as responsabilidades da vida adulta. Sair de casa, morar em abrigo, recusar-se a mudar para territórios conflituosos, vender doces e trabalhar como aprendiz são episódios que evidenciam uma juventude habitada sob a lógica da sobrevivência e da

autossuficiência forçada. Essas vivências reorganizam o sentido da juventude, que deixa de ser espaço de preparação para a vida adulta e se transforma em campo de batalhas cotidianas, onde se luta por pertencimento, reconhecimento e, por vezes, apenas por segurança.

As falas trazem à tona trajetórias marcadas pela ruptura precoce com a infância e com as figuras que deveriam ser protetoras, associando o ingresso na criminalidade não apenas à necessidade de sobrevivência, mas também ao desempenho de papéis sociais tradicionalmente vinculados à masculinidade adulta. Assim, as interpretações que os jovens fazem sobre si mesmos revelam visões de mundo forjadas na desigualdade e na exclusão social, nas quais o Estado e a sociedade, assim como a família, em vez de garantidores de direitos, figuram como instâncias distantes ou punitivas. Documenta-se, portanto, um modo de ser jovem estruturado por exigências que dissolvem a infância e minoram a juventude, antecipando a entrada no mundo adulto.

Nesse contexto, a responsabilidade antecipada pode ser compreendida como fardo, mas, principalmente, como fonte de reconhecimento e orgulho. Arthur enfatiza que se sente orgulhoso por ter contribuído com a construção da casa da mãe, o que evidencia uma dimensão ética e afetiva da responsabilidade. Esse orgulho é documentado como um elemento central na construção da identidade dos jovens, especialmente na forma como performam papéis de gênero, assumindo-se como “homem da casa”, arrimo de família, figura responsável. Trata-se, portanto, de uma masculinidade constituída na e pela adversidade, em que a autonomia precoce se impõe como condição de sobrevivência e, simultaneamente, como marca de identidade, dignidade e respeito.

Na discussão do Grupo Destino, validado pelos colegas, Kaique reafirma o papel de provedor familiar assumido precocemente e a centralidade do dinheiro obtido por meio da criminalidade no sustento de sua casa (**Grupo Destino, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 603-611**):

603 **Km:** muitas das vez eu era assim também eu fazia uma compra cá- minha mãe (.)  
 604 meu ti que graças a Deus sempre ajudou nós ele trabalha na feira ele tem a  
 605 banca lá aí ele manda uma cesta tipo com banana melancia tapioca esse  
 606 negócio de tudo que tem na feira e deixa 150 lá só que 150 hoje em dia não é  
 607 nada aí eu pegava esses 150 e dava pra minha mãe pra ela fazer só de comprar  
 608 carne e fazia uma compra lá pra casa às vez de 500 600 já fiz compra também  
 609 de mil e poucos reais encheu o carrinho (.) tipo num deixa nada no carrinho  
 610 conseguia levar tudo pra casa tipo eu me sentia tipo glorioso né por -tá fazendo  
 611 isso aquilo pela minha família [...]

Ainda que reconheça a existência de alguma ajuda externa, como a contribuição de um tio, que oferece uma cesta de frutas e uma quantia mensal, ele aponta a insuficiência desses

recursos frente às demandas concretas da vida cotidiana. Ao narrar um episódio específico, em que realiza uma compra substancial de alimentos para a família, Kaique evoca o sentimento de orgulho e satisfação que experimenta ao dizer à mãe que pode levar tudo, sem precisar renunciar a nada. Esse momento é descrito por ele como uma espécie de glória pessoal, revelando a potência simbólica e afetiva do ato de prover, “eu me sentia tipo glorioso”. A fala documenta, mais uma vez, a valorização da autonomia precoce como eixo estruturante da identidade e da masculinidade desses jovens, mesmo quando essa autonomia se realiza por meio de práticas criminalizadas. O orgulho expresso por Kaique, longe de negar os custos e os riscos associados à vida no crime, revela uma lógica de compensação que, em certa medida, justifica ou suaviza os efeitos negativos do percurso criminal. A capacidade de suprir as carências da família, especialmente em um contexto de abandono institucional e precariedade material, é interpretada como conquista, como vitória pessoal frente às adversidades impostas pela exclusão social.

Assim, a autonomia precoce parece ser, além de uma estratégia de sobrevivência, meio de afirmação moral, emocional e identitária; logo, nesse quadro, o envolvimento com o crime figura como destino imposto e espaço de reconhecimento, em que o jovem se vê como alguém que cumpre seu papel social e familiar, ainda que à margem da legalidade. O orgulho, enquanto produto afetivo da responsabilidade assumida, desempenha, nesse sentido, uma função legitimadora da prática ilícita, transformando a transgressão em cuidado, e a violação da norma em gesto de amor. Neste trecho, a fala de Kaique, ainda no âmbito da discussão do Grupo Destino, revela a elaboração complexa de um referencial masculino forjado na experiência da ausência paterna e da responsabilidade precoce (**Grupo Destino, Passagem Trajetória escolar, linhas 1145-1161**):

1145 **Km:** pô já (.) aí hoje eu percebo assim que meu irmão ô ele me superou tipo::: ele  
1146 com 14 ano já passou da minha série que eu parei na sexta né (.) ele já -tá na  
1147 oitava -tá fazendo de tudo ele ajuda a minha mãe ele é tipo o hôme da casa eu  
1148 tipo dei dois passo e falei pra ele falei agora tu -tá aí em casa aí:: tu resolve  
1149 tudo que tu tem que resolver cá minha mãe num é pá desobedecer ela (.) e é  
1150 pá tu virar um homem de casa né pra tu seguir nem meu caminho nem do meu  
1151 pai segue o caminho do meu avô (.) meu vô é linguinha mas ele tem tudo na  
1152 vida (.) e tipo eu num tive a oportunidade que meu pai teve que meu pai é  
1153 filho único e tudo o que meu pai quer meu vô dá (.) só que meu vô na vez de  
1154 fazer isso por mim também (.) tipo assim eu num::: num queria nada né (.)  
1155 mas se ele tivesse feito isso por mim eu tenho certeza que eu num -taria nem  
1156 aqui nem na vida do crime porque meu pai tinha tudo na mão (.) a faca e o  
1157 queijo ali pa cortar resolver tudo que ele tinha da vida só que ele quis ser o  
1158 que ele é né (.) tipo fazer o que ele queria (.) graças a Deus eu -tô de boa aí  
1159 quando eu sair daqui eu vou mudar de vida vou dar um mundo melhor pá  
1160 minha mãe e pro meu irmão também que ele precisa muito de mim também  
1161 eu sei como é sofrido ali o meu irmão::: eu nem imaginaria que o meu irmão  
1162 queria vir me visitar fazer alguma coisa assim e eles num pode vim porque  
1163 irmão num pode visitar entendeu (.) só depois dos 18 ano ele -tá doído pra  
1164 vim me ver (.) só que eu falei pra minha mãe que logo=logo eu vou -tá lá na

1165 rua (.) se Deus quiser antes do meu aniversário eu vou -tá lá na rua já sei que  
 1166 eu vou passar Natal e Ano Novo preso mermo (.) a qualquer dia é dia também  
 1167 ou é cadeia ou é rua

Privado de liberdade e impossibilitado de continuar exercendo o papel de provedor, Kaique transfere essa função ao irmão mais novo, atribuindo-lhe explicitamente a posição de “homem da casa”. Essa passagem documenta, de forma contundente, a reprodução e a reconfiguração de papéis de gênero, em que o lugar do homem está associado à responsabilidade pelo sustento, à proteção da família e à mediação dos conflitos domésticos, é nesse contexto que o jovem declara ter dito ao irmão que agora ele é quem “resolve”, quem “responde”, quem deve “cuidar” da mãe. A orientação dada ao irmão, ao mesmo tempo, o incumbe de uma função adulta e expressa o desejo de que esse papel seja exercido por outras vias que não sejam as anteriormente escolhidas pelo jovem e pelo pai.

Ao construir essa narrativa, Kaique também revisita a ausência paterna em sua trajetória, contrapondo-a à presença do avô na vida do pai, que poderia ter sido uma referência. Nesse movimento, o jovem parece condenar o percurso do pai, que, apesar de ter tido apoio familiar, seguiu pelo caminho da criminalidade, enquanto atenua a sua, tendo em vista que teve acesso às mesmas oportunidades. A fala evidencia, portanto, uma reflexão crítica acerca das trajetórias individuais e familiares, articulando afetividade, responsabilidade e masculinidade.

O sofrimento implicado nesse papel é reconhecido por Kaique, que se mostra comovido com o esforço do irmão e, também, esperançoso diante da possibilidade de que ele construa um caminho diferente, o que projeta, na figura do irmão, uma espécie de redenção e motivação para a reconstrução identitária, como se, por meio dele, fosse possível reparar a dor acumulada e interromper o ciclo da ausência, da criminalidade e da frustração. A autonomia precoce, que para Kaique se realizou pela via do crime, é agora almejada, para o irmão, como conquista em consonância com as leis sociais, fruto de esforço escolar e conduta ética, e não como consequência da exclusão.

Neste primeiro trecho do Grupo Realidade, a fala de Caio expressa necessidade de conquista de autonomia financeira como elemento estruturante da construção de sua identidade juvenil (**Grupo Realidade, Passagem Família, linhas 103-109**):

103 **Cm:** minha família me dá vários conselhos mas a dificuldade bate na porta (.) e eu  
 104 não quero ser bancado pela minha família pra sempre não por isso que eu fico  
 105 na pista mesmo já compro meus bagulho compro carro compro tudo e sigo  
 106 minha vida começá a ajudar (.) começá a ajudar em casa  
 107 **Dm:** ↳se vira do jeito que dá  
 108 **Bm:** ↳quer dar um rolê saí pra um lugar diferente andá  
 109 com um pisante da hora e tal

Ao afirmar que “não quero ser bancado pela minha família pra sempre”, ele aponta a rejeição à dependência econômica e o desejo de assumir responsabilidades típicas da vida adulta ainda na adolescência, revelando o imperativo da autonomia precoce como resposta às demandas materiais e simbólicas de sua trajetória. Essa necessidade de autonomia aparece diretamente relacionada ao desejo de acesso ao consumo e à possibilidade de prover a própria subsistência, o que ele associa à sua permanência “na pista”, ou seja, ao envolvimento em atividades ilícitas, justificadas como meios de alcançar suas metas individuais e, ainda, contribuir financeiramente com a família.

A fala é prontamente validada por Daniel, que naturaliza essa lógica ao afirmar que se trata de “se virar do jeito que dá”, e por Beto, que amplia o rol de necessidades ao mencionar a vontade de circular em espaços diversos e consumir bens valorizados socialmente, como “um pisante da hora”. As falas do grupo revelam a busca por autonomia financeira como critério de afirmação masculina, em que o acesso ao consumo e à circulação social aparece como caminho indispensável para a construção de reconhecimento e pertencimento. No segundo trecho do Grupo Realidade, Caio aprofunda a reflexão sobre sua trajetória ao relatar a construção precoce de sua autonomia financeira em resposta direta às limitações econômicas da mãe e à ausência efetiva do pai (**Grupo Realidade, Passagem Família, linhas 125-133**):

125	<b>Cm:</b>	↳eu sempre tive ajuda só da minha mãe minha mãe
126		mora com (.) deixa eu ver (.) minha mãe tem 7 filho ela mora com 5 eu -tô
127		preso e meu pai (.) pô meu pai nunca me ajudou não também nunca fiz questão
128		sempre fiz meu corre sempre me garanti nunca (.) já pedi umas coisas pra ele
129	<b>Em:</b>	↳nunca também (.) é igual eu
130	<b>Cm:</b>	↳ mas ouvi não (.) ouvi não já parei de
131		pedir mermo e::: comecei a aparecer com uns bagulho massa moto pivetão
132		e::: a família começa a estranhar né de=onde=é=que=vem o dinheiro mas
133		depois fica normal e (.) onde é que eu vim parar

Ao rememorar o episódio em que teve um pedido negado pelo pai, ele sinaliza o rompimento com qualquer expectativa de amparo paterno e a decisão de se responsabilizar por si mesmo, afirmando “sempre fiz meu corre”. Tal ruptura, marcada por frustração e desamparo, inaugura um percurso de autossustentação que se inicia ainda na infância, quando, segundo sua própria expressão, ele era “pivetão”, e que o conduz ao envolvimento com o crime como forma de prover aquilo que o contexto familiar não podia oferecer. O relato documenta ausência do pai como referência e a forma como a rejeição paterna catalisa o engajamento em práticas ilícitas, vistas por Caio como o único caminho possível para o alcance de bens materiais e reconhecimento de independência. A presença repentina de dinheiro e objetos novos em sua rotina, ainda que inicialmente estranhe a família, acaba sendo naturalizada, revelando como as

fronteiras entre ilegalidade e sobrevivência se tornam tênues nas experiências juvenis marcadas pela exclusão social. A constatação final de Caio (“e onde é que eu vim parar?”) explicitando o custo da autonomia conquistada por meio do crime, tornando a privação de liberdade como destino anunciado.

A partir dos dois trechos apresentados, torna-se evidente a construção de uma autonomia precoce vinculada diretamente à necessidade de alcançar independência financeira em contextos de escassez e ausência paterna, imperativo concreto de sobrevivência e afirmação identitária, atravessado por expectativas sociais de gênero. Os discursos revelam o desenvolvimento de um *habitus* de autossuficiência, em que depender da família, especialmente da mãe, figura central no cuidado, mas limitada materialmente, é percebido como indesejável ou insuficiente. As referências aos bens de consumo, como tênis da moda, moto, carro, e ao lazer, como os “rolês” e o desejo de conhecer lugares novos, reforçam o modo como tais práticas e objetos são significados como marcos de masculinidade e pertencimento social. A figura tradicional do homem que provê e protege é tomada como horizonte a ser alcançado, mesmo que por meios considerados ilícitos.

Os grupos associam, explícita e implicitamente, a função masculina ao exercício da força, da proteção e da provisão, bem como à distância emocional, à ausência e ao abandono. A ausência de referências masculinas positivas no ambiente familiar e comunitário torna esse processo ainda mais complexo, fazendo com que a rua e, posteriormente, os sistemas socioeducativo ou prisional operem como espaço de aprendizagem sobre o que significa “ser homem”, muitas vezes reforçando condutas associadas à violência, à bravura e à negação da fragilidade. Nessa perspectiva, a experiência familiar e os papéis de gênero aí atribuídos contribuem para a constituição de subjetividades masculinas vulneráveis e para a reprodução de estruturas sociais de desigualdade e exclusão, ainda que eles vislumbrem promessa de reparação e diferenciação no exercício futuro da função de provedores.

### **5.1.5 Ciclo intergeracional de criminalidade e violência**

A partir das falas dos jovens, é possível identificar um ciclo intergeracional de criminalidade e violência, no qual a inserção no mundo do crime e o convívio com práticas violentas não podem ser reconstruídas como ações individuais isoladas, mas, sim, como heranças transmitidas através de gerações e reproduzidas socialmente. Nesses grupos, esse ciclo se estrutura a partir de vínculos familiares e sociais marcados pela presença constante, ou pela ausência significativa, de figuras masculinas envolvidas com a criminalidade e a violência,

produzindo, desde muito cedo, uma naturalização dessas práticas como parte do cotidiano. Assim, a transmissão sucessória de comportamentos criminosos e violentos é perpetuada ordinariamente por fatores como exposição à violência, desigualdades socioeconômicas, deficiência educacional, vulnerabilidade familiar e ausência estatal. Logo, a privação de liberdade vivenciada pelos jovens participantes não é vivida como uma ruptura inesperada, mas como uma experiência quase provável, estruturante, que se inscreve como um marco previsível da trajetória juvenil, reforçando a ideia de que romper com esse ciclo não apenas exige esforço individual, mas implica enfrentar estruturas sociais que o sustentam e o legitimam.

As falas dos jovens do Grupo Mente revelam a existência desse um ciclo intergeracional de criminalidade e violência no seio de suas famílias (**Grupo Mente, Passagem Família e envolvimento, linhas 420-445**):

- 420 **Yf:** vocês estavam falando lá=lá quando a gente -tava falando da família de que  
421 às vezes a relação com a família faz muita diferença lá fora mas vocês vão ver  
422 isso mais aqui dentro né (.) nas famílias de vocês têm gente (.) tem outras  
423 pessoas que eram envolvidas ou não (.) como que é isso (.) como que é essa  
424 relação (.) e não precisa ser essa família pequena não mas a família maior  
425 também né (.) essa família com quem a gente tem contato convive que às  
426 vezes (.) tem gente envolvido ou não tem vocês são os primeiros (.) como que  
427 é (.) vocês podem falar um pouco mais sobre isso pra mim
- 428 **Fm:** oxe::: da minha família eu já tive mais gente envolvida (.) já tive mais gente  
429 que hoje em dia não é mais (.) que -tá mais tranquilo todo mundo e::: pessoas  
430 que foram me dando conselhos (.) e::: aí::: mas tipo eu -tava ali na vida ali  
431 que eu tipo não queria nem saber (.)<sup>o</sup>ah<sup>o</sup> vocês também viverem deixa eu viver  
432 e::: deixa eu no meu tempo no tempo eu vou aprender::: e não queria saber às  
433 vezes muitas vezes eu já::: eu já escutei muitos conselhos (.) mas hoje em dia  
434 eu vejo né os conselhos que era bons e aí eu fui aprender da pior forma né que  
435 foi o mundo me ensinando
- 436 **Gm:** eu também (.) eu também igual que ele falou aqui que ele tem::: que todo  
437 irmão mais novo se espelha no mais velho né (.) eu me espelhei no meu irmão  
438 mais velho no meu tio no meu primo (.) aí fui me espelhando nele e fui me  
439 envolvendo junto com eles mas=mas teve primo que já::: foi envolvido né (.)  
440 foi preso e saiu do::: (.) e saiu né e foi me dando conselho mas eu não fui  
441 dando ouvido porque tinha mais parente fui me envolvendo (.) mas=mas aí:::  
442 quando cai aqui dentro eu -tô aprendendo eu -tô mais (.) desenvolvendo mais  
443 querendo sair dessa vida
- 444 **Fm:** porque vê né (.) o lado que é dif:::cil e a gente pensava não=num tem isso não  
445 cair lá dentro lá::: eu saio um dia eu vou sair e **tals** mas é aprendizado [...]

Ao narrarem como eram suas relações familiares e os contextos em que cresceram, esses jovens indicam que o envolvimento com o crime não se deu por uma escolha isolada ou estranha a seus vínculos afetivos; ao contrário, emergiu como uma herança socialmente construída e transmitida entre gerações. A intervenção da pesquisadora, ao solicitar maiores elucidações sobre o envolvimento de familiares com práticas criminosas, mobiliza narrativas densas de Fernando e Gustavo, nas quais esse ciclo aparece estruturado como uma referência naturalizada,

marcada por presenças masculinas, de tios, irmãos ou primos, cujas trajetórias no crime se impõem como modelos, ainda que com múltiplos sentidos.

Fernando explicita que, embora os familiares envolvidos com o crime tenham emitido conselhos contrários à sua entrada nessa realidade, optou por ignorá-los, pois entendia que essas advertências careciam de legitimidade moral. Ao perceber que os mesmos que o desestimulavam também haviam trilhado aquele caminho, reagiu reivindicando o direito de experimentar por si próprio, já que queria, segundo suas palavras, viver, aprender no seu próprio tempo e com as experiências, de modo autônomo. Essa fala sintetiza uma lógica de reprodução sustentada tanto pela rebeldia juvenil quanto pela desautorização simbólica das tentativas de contenção familiar, fragilizadas pela incoerência entre discurso e prática. Gustavo, por sua vez, reforça esse processo ao reconhecer que, conscientemente, se espelhou nos exemplos dos mais velhos, mesmo ciente de que tais referências o levariam a caminhos problemáticos, e assume a responsabilidade por ter ignorado os alertas recebidos.

O que se destaca, portanto, é a consolidação do crime como horizonte possível, trajetória quase previsível, documentando o envolvimento criminal, nesse contexto, como uma repetição de padrões socialmente inscritos, nos quais a força dos exemplos concretos se impõe à fragilidade dos conselhos. A recusa dos conselhos não deriva da ignorância quanto às consequências do envolvimento com o crime, mas de uma familiaridade profunda com essas consequências, como a própria privação de liberdade. Assim, os conselhos deixam de produzir efeito dissuasório e a criminalidade passa, então, a ser vista como experiência a ser experimentada, etapa naturalizada na trajetória de quem cresce em contextos marcados pela violência e exclusão no meio familiar e social. A passagem, assim, documenta tanto a reprodução intergeracional da criminalidade quanto a maneira como a violência se inscreve estrutural e cotidianamente na vida desses jovens, tornando-se parte constitutiva de seus modos de ser e estar no mundo.

No Grupo Privação, a fala de Quixote aprofunda a compreensão da criminalidade como um ciclo intergeracional de difícil rompimento, estruturado em uma lógica de guerra urbana que aprisiona subjetividades e perpetua a violência entre jovens em contextos de vulnerabilidade social (**Grupo Privação, Passagem Violência, drogas e criminalidade, linhas 860-876**):

860 **Qm:** o que também acarreta muito nisso daí de o cara de sair do crime é igual ele  
861 falou é as guerra também porque às vez nós tem uma guerra ali aí invés de  
862 porque às vezes a pessoa mata que aí ela tem medo de morrer por isso que às  
863 vezes a pessoa mata aí você vai ter um bocado de guerra na rua aí -cê vai  
864 trabalhar sendo que você -tá com medo de acontecer alguma coisa aí a pessoa

865 já opita não num tem como eu sair agora aí tu -caba fazendo essas coisas que  
 866 muitas pessoas faz resolve fazer né aí mata o seu desafeto aí -cê sempre vai  
 867 ter uma pessoa que vai cobrar a morte dele né um irmão um tio mas só vai é  
 868 um ciclo vicioso nunca acaba não parece que se a pessoa conseguir sair  
 869 conseguir sair e não tiver nenhum problema a pessoa já aproveita essa  
 870 oportunidade de sair e vida que segue tentar uma vida nova porque senão vai  
 871 morrer no crime ou vai morrer aqui na cadeia porque querendo ou não se você  
 872 for ter que tirar muitos anos de cadeia aqui você se enterra aqui dentro que se  
 873 eu tirar 20 ano eu -tô praticamente morto vivo né porque vai ter que tirar 20  
 874 ano 20 ano da sua vida é muita coisa o cara tem que tirar aí e isso já acarreta  
 875 em tudo por isso que se eu tiver a oportunidade de passar aí a pessoa tem que  
 876 abraçar essa oportunidade

Ao problematizar a dificuldade de abandonar o crime, Quixote recorre à metáfora da guerra para ilustrar que a permanência na criminalidade resulta menos de uma escolha individual e mais de uma dinâmica coletiva, articulada por vínculos familiares, território e uma lógica de vingança transmitida entre gerações. Ele relata que, ao matar um desafeto, a retaliação costuma vir de dentro da própria família da vítima, de irmãos, filhos, tios ou primos, revelando como a violência se perpetua por meio de laços que, em vez de promoverem proteção, sustentam a continuidade da guerra. Essa narrativa revela uma engrenagem perversa, na qual as dívidas de sangue se acumulam, instaurando um ciclo vicioso que dificulta, ou até inviabiliza, o afastamento definitivo do mundo do crime.

Quixote evidencia, assim, que romper com esse ciclo é difícil e exige mais do que esforço individual, tratando-se, muitas vezes, de uma tarefa inatingível para aqueles já enredados nessa estrutura. O pertencimento à guerra é, ao mesmo tempo, imposição e condição de existência, convertendo a violência e a criminalidade em armadilha sem saída. A fala do jovem, em tom de denúncia e alerta, conclama aqueles que ainda têm alguma chance de saída a aproveitarem essa possibilidade, sugerindo que a lógica criminal conduz inevitavelmente à desumanização, simbolizada pela privação de liberdade, descrita por ele como uma forma de morte em vida. Ao afirmar que quem cumpre longas penas “fica enterrado”, Quixote denuncia a prisão como uma máquina de aniquilação subjetiva, que rouba dignidade, vitalidade e esperança de reconstrução.

A força de sua fala reside na crítica estrutural à violência institucional e ao ciclo de criminalidade que aprisiona sucessivas gerações, comprometendo não apenas a liberdade física, mas também a possibilidade de reinvenção existencial e de uma autêntica socialização. A menção à prisão como espaço de morte, em oposição à ideia de ressocialização, reforça a percepção de que, para esses jovens, negros, pobres e periféricos, a criminalização constitui um destino programado socialmente. Assim como nessa fala, o ciclo intergeracional de criminalidade e violência emerge como orientação coletiva recorrente nas discussões dos jovens

dos diferentes grupos, tanto quando tematizado diretamente quanto de forma transversal, em narrativas que evidenciam a reprodução dessas experiências ao longo das gerações, documentam sua força avassaladora e alertam para a urgência, ainda que tardia ou improvável, de sua ruptura.

No Grupo Destino, Kaique reflete sobre sua própria família e projeta expectativas para a vida do filho (**Grupo Destino, Passagem Família, linhas 55-86**):

55 **Km:** é isso aí também eu gostaria de falar mais umas palavras que (.) sempre que  
56 nós -tamos aqui nós pretende fazer coisas boas mas tem muitos que saem lá  
57 na rua e continuam fazendo tudo o que faziam antes porque eu sou prova viva  
58 disso (.) que eu já vim preso uma vez fiquei seis meses preso também saí (.)  
59 falei que ia mudar (.) que ia buscar a Deus (.) que ia fazer isso e isso e aquilo  
60 mas por conta de amizades eu voltei a fazer os crimes que eu cometi antes (.)  
61 que era vendê dro::ga eu sei que num é bom pra ninguém mas era uma  
62 necessidade que eu passava assim mesmo tendo meu tio meu vô pra me ajudar  
63 dentro de casa mas não era uma boa quantia que minha mãe sempre queria ter  
64 uma coisinha a mais um lanche umas coisas assim na rua aí eu continuei  
65 vendendo droga (.) acabou que quando eu saí eu conquistei uma família que  
66 sempre eu queria (.) consegui uma namorada (.) fiz um filho só que uma coisa  
67 que eu quero muito e desejo é que meu filho não passa pelas coisas que eu já  
68 passei (.) tipo de ter ido visitar o meu pai (.) aquela oprimissão (.) visitei meu  
69 pai desde=de de menor mesmo até meus 18 anos (.) é:: meu pai já puxou  
70 muitos anos de cadeia já mais de 22 anos e eu sempre -tava com ele minha;  
71 mãe também só que agora eles meio que terminaram só que ainda continua  
72 sendo amigos (.) e o que eu quero pra minha vida é dar um exemplo melhor  
73 pra minha família que:: no entanto quem -tá sendo a ovelha negra da minha  
74 família -tá sendo eu e meu pai (.) aí se eu continuar seguindo os caminhos  
75 dele (.) que nem eu achava que ia dar bom porque eu -tava ganhando dinheiro  
76 (.) -tava no auge né sempre saindo comprando as roupas melhores (.) fazendo  
77 tudo que eu queria só que hoje em dia se o cara for parar pra perceber não tem  
78 mais nada lá na rua (.) tinha meu carro (.) já foi vendido (.) tinha minhas coisas  
79 (.) já foi vendida também (.) o que eu tenho lá na rua é só a minha família  
80 mesmo e quem vem aqui me ver (.) cadê meus amigos que foi preso comigo  
81 (.) cadê aquelas pessoa que -tava comigo nas festas (.) ninguém -tá com nós  
82 (.) só quem tá comigo hoje em dia é a minha mãe (.) que eu creio que ela não  
83 vai me abandonar porque ela não abandonou o meu pai né (.) e tô na fé quando  
84 eu sair daqui eu vou procurar uma vida melhor pra viver em paz e:: longe  
85 dessas amizades longe desses=desses atos aí que eu cometia antes eu quero  
86 dar um futuro melhor pra minha família

Ao relatar o longo período em que o pai esteve encarcerado, 22 anos, e os impactos dessa ausência em sua trajetória, Kaique denuncia os efeitos profundos da privação de liberdade como mediadora das experiências familiares. Ele menciona que, desde a infância até os 18 anos, visitava o pai no presídio, construindo, portanto, uma socialização profundamente atravessada pela violência institucional e pela naturalização do cárcere como espaço de convívio afetivo. Essa vivência é mobilizada pelo jovem como um marco negativo de sua trajetória, referência de dor e opressão que ele não deseja repetir na relação com o filho. Ao afirmar que seu maior desejo é que o filho não passe pelas mesmas coisas que ele viveu, expressa o propósito de

ruptura, de descontinuidade, em relação ao percurso trilhado pelo pai, ainda que, contrariamente, reconheça já ter seguido os mesmos passos.

A confusão entre desejos, expectativas, ações e realidade (entre o que viveu, o que desejou viver, o que deseja para o filho e o que já vivencia com o filho) ganha força quando Kaique se identifica como a “ovelha negra” da família, ao lado do próprio pai (assim como ele), sugerindo uma autopercepção atravessada por culpa, fracasso e, também, consciência crítica, sem deixar de apontar a falência paterna em sua formação (que poderia, por saber como é estar privado de liberdade, ter feito alguma coisa para que Kaique não repetisse a mesma trajetória, assim como ele agora deseja fazer por seu filho). Nesse sentido, a fala evidencia, simultaneamente, a reprodução de trajetórias marcadas pela criminalidade e a tentativa, ainda que frágil, de resistir a esse destino, documentando o impacto dessas experiências e a forma como contribuem para a perpetuação do ciclo infracional.

A narrativa de Kaique permite visibilizar a percepção que esses jovens constroem do ciclo intergeracional da criminalidade como obstáculo à proteção efetiva de crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade. Essa dinâmica tende a se tornar ordinária e a se consolidar à medida que o Estado e a sociedade se omitem, ou atuam de forma ineficaz, na garantia de direitos fundamentais, delegando exclusivamente às famílias, desamparadas, vulneráveis e frequentemente despreparadas, a tarefa de assegurar trajetórias alternativas para seus filhos. A crítica implícita que emerge das falas aponta para o esgotamento das estruturas familiares precarizadas e a inoperância do Estado e de suas instituições frente à lógica da exclusão. Ainda que consigam identificar esse ciclo e dar nome a ele, esses jovens, muitas vezes, parecem não perceber os limites estruturais que os cercam, atribuindo a si próprios a responsabilidade pela ruptura, que, no entanto, exige mais do que esforço individual, requer políticas públicas efetivas, apoio social e reconstrução concreta de possibilidades.

Ainda no Grupo Destino, a discussão em torno do ciclo intergeracional de criminalidade e violência, assim como de privação de liberdade, se evidencia em outras passagens, sobretudo nas reflexões sobre a paternidade em contexto de reclusão (**Grupo Destino, Passagem Oprimissão, linhas 649-678**):

649 **Km:** tive a oportunidade de sair e fazer coisa melhor da minha vida mas me deixei  
650 levar por causa de amizade (.) consegui fazer um filho que o nome dele  
651 também é Gabriel (.) um mulequezinho bonito lindo maravilhoso e eu dava  
652 de tudo pra ter só ele pra abraçar **não** aqui dentro mas lá fora porque eu não  
653 quero ver meu filho (.) tipo assim se fosse pra ele vir me visitar eu agradeceria  
654 que a mãe dele liberasse ele pra vir me visitar porque querendo ou **não** ele  
655 num vai se lembrar de nada mas se ele já -tivesse com uns quatro cinco ano  
656 aquela criança que vai lembrar daquela cena toda e poder contar tipo pros

657 colega não meu pai -tá preso eu num quero isso não porque eu já passei por  
658 isso eu sei como é que é sofrido ah ô:: o menino lá não sei o quê o pai dele  
659 -tá preso dentro da sala de aula (.) **é oprimissão** (.) aí o povo vê ali tipo você  
660 caminhando errado fala que (.) não (.) -tá seguindo os caminho do pai (.)  
661 querendo ou não no meu caso foi eu segui os conselho do meu pai meu pai  
662 podia ter (.) me dado uma enxada pra mim trabalhar um carrinho de mão pra  
663 fazer qualquer coisa mas não ele ofereceu 100 grama de droga e falou vai lá  
664 vendê droga (.) aí pra mim eu num quero um bagulho desse pro meu filho  
665 nunca na minha vida  
666 **Mm:** eh:: e tipo nossos filho cresce entendeu eles cresce e tipo nós vai cobrar uma  
667 coisa dele nós fala bem assim ah filho sai dessa vida tal isso daí não é vida  
668 pra ninguém não sai dessa vida ele vai olhar pra nós e vai falar o **quê** (.) quem  
669 é você pra falar isso pra mim olha a vida que tu -tá levando  
670 **Km:** <sup>L</sup>verdade  
671 **Mm:** entendeu (.) então nós num tem @direito de cobrar isso deles não@ ele -tá  
672 falando a verdade nós tem que abaixar a cabeça é tu quer então pega aí e vai  
673 lá pode ir se é isso que tu quer (.) mas antes disso eu quero te deixar bem claro  
674 quero te deixar bem claro se tu aguentar ali duas três horas só num  
675 procedimento (.) você pode seguir essa vida (.) no procedimento (.) na marcha  
676 do pato aí tu pode seguir essa vida pode ir  
677 **Jm:** <sup>L</sup>eh é sofrido  
678 **Lm:** <sup>L</sup>eh essa fita pô

Kaique, Murilo, João e Leandro compartilham experiências marcadas por vínculos familiares atravessados pela criminalidade, projetando, entretanto, o desejo de romper com esse legado na relação com os próprios filhos. Kaique inicia sua fala destacando as oportunidades que teve de transformar sua trajetória, mas que desperdiçou, reconhecendo no filho um suporte emocional e uma motivação. A saudade e o desejo pelo reencontro com o rebento se entrelaçam ao medo da repetição das experiências vivenciadas na infância, quando visitava o próprio pai encarcerado, tensão dolorosa que faz com que o jovem, ao mesmo tempo em que afirma a possibilidade de o filho visitá-lo com o argumento de que a criança não se lembrará do contexto por ser ainda muito pequena, hesite em querer essa visita na prisão.

A narrativa de Kaique explicita a dor de ter construído os laços familiares sob a mediação da privação de liberdade e o sofrimento causado pela estigmatização social associada a esse histórico. O receio de que o filho, ao revelar que o pai está preso, enfrente discriminações, tenha a sua identidade deteriorada, automaticamente associada aos desvios do pai, ou acabe enredado nesse mesmo ciclo revela a dimensão subjetiva da criminalização. Kaique reconhece, com pesar, que acabou reproduzindo a mesma trajetória, identificando-se como aquele que “seguiu o caminho do pai”, e critica abertamente a influência paterna, como quando relata o momento em que recebeu dele, ainda muito jovem, 100 gramas de droga para iniciar sua inserção no tráfico, em vez de ser incentivado ao trabalho honesto. A crítica ao exemplo paterno se articula à recusa em transmiti-lo ao filho, assim como o desejo de ruptura geracional com a criminalidade.

Murilo aprofunda essa reflexão ao destacar a fragilidade da autoridade moral de um pai privado de liberdade diante da tarefa de educar, negando sua própria legitimidade como referência na tentativa de ensinar uma conduta contrária à que vivenciou. Ainda assim, o jovem sugere a importância da orientação familiar ao dizer que, no futuro, diante de eventual vontade do filho de seguir o caminho da criminalidade, proporia uma espécie de prova na qual o enfrentamento ao sofrimento imposto pelos procedimentos prisionais seria o critério para a emancipação. Refere-se à “marcha do pato”, apontada pelo grupo como prática humilhante imposta aos presos, na qual se caminha com a cabeça baixa e as mãos para trás, como símbolo da opressão institucional. A evocação dessa cena como alerta indica, por um lado, a ciência crítica sobre a violência do sistema prisional e, por outro, a tentativa de educar pelo testemunho do sofrimento, mesmo com pouca legitimidade para impor limites ou valores.

As falas do grupo, portanto, documentam o reconhecimento do peso do ciclo intergeracional de criminalidade e violência e o esforço, muitas vezes solitário e contraditório, de impedir que esse ciclo se perpetue na geração seguinte. O desejo de romper com o passado familiar assume contornos de luta concreta, sustentada pela percepção de que a criminalização e a exclusão resultam de processos sociais complexos, e não de escolhas isoladas. A tentativa de educar os filhos a partir da dor vivida, mesmo em meio à perda de autoridade, salienta o empenho desses jovens em reinscrever suas histórias em novas possibilidades, ainda que severamente limitadas pelas condicionantes estruturais.

Os jovens expressam, em diversos momentos, o desejo de romper com esse ciclo, de se diferenciarem das figuras paternas, de não reproduzirem com os filhos o que viveram, salientando reiteradamente a tensão entre continuidade e ruptura, reprodução e recusa, que demonstra a complexidade da experiência juvenil de habitar simultaneamente o que foi herdado e o que se tenta transformar. Ainda que não possam romper com os limites impostos pela estrutura social, os jovens elaboram brechas subjetivas nas quais os jovens ensaiam resistências, reelaborações e possibilidades de existência que escapem, ainda que parcialmente, das marcas herdadas.

Como evidenciado, a percepção de que suas trajetórias criminais e experiências com a violência resultam da continuidade de histórias familiares marcadas pela marginalização, repressão e sobrevivência em contextos vulneráveis pode ser reconstruída a partir dos grupos de discussão. Mencionando pais, irmãos, tios ou primos presos, mortos ou ligados ao crime, os jovens afirmam que violências, drogas, armas, confrontos, crimes e privação de liberdade já faziam parte do cotidiano antes mesmo da adolescência, como práticas reproduzidas dentro da estrutura familiar e social, não necessariamente desejadas, mas presentes como possibilidades

concretas. Dessa forma, os modelos de socialização em que a transgressão das normas legais integra o repertório ordinário constituem a experiência familiar e configuram um ciclo intergeracional de criminalidade e violência que é vivenciado ora como destino, ora como fardo.

Por meio de reflexões críticas sobre o lugar que ocupam nesse ciclo, que não implicam vitimismo ou conformismo, os jovens documentam a percepção de biografias atravessadas, desde cedo, por limites impostos pelas condições sociais herdadas, pelas experiências de exclusão e pelo estigma que recai sobre determinadas famílias, grupos étnico-raciais e territórios. Portanto, o ciclo intergeracional de criminalidade e violência ultrapassa o campo objetivo das trajetórias familiares e assume um papel representativo na organização dos sentidos atribuídos à juventude, à responsabilidade moral e à projeção de futuro.

### **5.1.6 Construção de família nuclear como projeto de futuro**

Em meio a vivências familiares atravessadas por ausências, rupturas, violências e sobrecargas, o desejo de formar uma “família de verdade”, entendida majoritariamente como família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, sob uma estrutura afetiva, material e moral estável, configura-se como muito importante. A construção dessa família é mencionada como um objetivo de vida e, também, como um projeto de reparação pessoal, por meio do qual os jovens buscam, principalmente na paternidade, resgatar aquilo que lhes foi negado ou compensar o que consideram ter causado às famílias.

Esse projeto, que está, frequentemente, vinculado ao término da pena, à conquista de um emprego, à construção de uma casa ou à saída definitiva “do corre” para uma vida considerada “normal”, assume contornos de transformação concreta, ancorada na ideia de reconhecimento social e na reconfiguração da identidade masculina. As discussões evidenciam que, mesmo diante de obstáculos intrínsecos à condição de privação de liberdade, como o estigma, a ausência de oportunidades e a manutenção do contato com a violência, as ações de ser pai, cuidar dos filhos, sustentar a casa, ter uma companheira e dar orgulho para a família corroboram a reelaboração do papel masculino a partir da presença, da responsabilidade afetiva e da estabilidade relacional.

Os jovens do Grupo Destino documentam em suas falas a centralidade da família nuclear como eixo estruturante do projeto de futuro, articulada à reconstrução identitária e às possibilidades de ressocialização e de mudança de curso de vida (**Grupo Destino, Passagem Projetos de futuro, linhas 1320-1335**):

1320 **Yf:** eu queria perguntar pra vocês quais são os planos pro futuro de vocês como é  
 1321 que vocês se imaginam daqui a 5 anos como vocês pensam o futuro de vocês  
 1322 **Lm:** Lah  
 1323 **Km:** eu vou falar (.) se eu num -tiver **preso** quero (1)  
 1324 **Mm:** L@(1)@  
 1325 **Jm:** Ldaqui a 5 anos né eu já me  
 1326 imagino né já formado né com minha família estabilizada né com uma casa  
 1327 um carro bom né dando um:::: uma boa condição pá minha família né (.) e:::  
 1328 quem aqui escreve a nossa=nossa história somos a gente mermo né então basta  
 1329 a gente querer e colocar em prática né e::: se esforçar né para que a gente  
 1330 possa se dar bem no futuro né a gente ter uma vida que a gente tanto sonhou  
 1331 né desde novo né a gente sempre sonhou em ter um carro ter uma casa boa né  
 1332 dar uma condição melhor pá nossa família então daqui a 5 anos eu::: já me  
 1333 vejo com quase=quase todos os meus sonhos realizados né que o meu maior  
 1334 sonho era ser pai né mas Deus já concedeu uma filha (.) agora com 18 anos  
 1335 eu já tenho uma filha que tem 6 meses e 6 meses que eu -tô preso

[...]

Ao responder à entrevistadora sobre como se imagina nos próximos anos, João projeta para si um cenário idealizado de estabilidade na qual se visualiza formado, com uma família nuclear, uma casa, um carro bom, e, sobretudo, em condições de oferecer uma vida digna à sua família. Trata-se, portanto, não apenas do desejo de constituir um núcleo familiar centrado na figura do pai como provedor, mas de assegurar a esse núcleo uma estabilidade afetiva e econômica que permita a realização pessoal e a superação das condições de vulnerabilidade vividas anteriormente.

A fala de João revela uma tentativa de retomada do controle sobre a própria trajetória. A imagem projetada para sua história emerge vinculada à projeção de um futuro estruturado na estabilidade material e na consolidação de vínculos familiares. Esse futuro é descrito com um tom onírico, como uma aspiração elevada, mas ancorada na possibilidade de transformação. Nesse processo, a religiosidade desempenha um papel fundamental, operando como mediadora do desejo de mudança e como instrumento de legitimação da nova perspectiva existencial. A experiência de paternidade, vivenciada pelo nascimento da filha, é apresentada como um marco que redefine as prioridades do jovem e dá novo sentido à sua trajetória.

A constituição da família, nesse contexto, aparece como a realização de um sonho, que passa por ser pai, construir e viver um ambiente familiar e reorientar a própria vida em direção à afetividade, à responsabilidade e à estabilidade. Há, assim, a valorização explícita do esforço individual e da responsabilidade moral pelos caminhos possíveis de superação, vinculados à ideia da família como o principal norte, como base ética e afetiva da reconstrução biográfica. Ainda neste grupo, outros jovens trazem a centralidade da família como horizonte de sentido e como projeto concreto de reorganização da vida após a experiência de privação de liberdade (**Grupo Destino, Passagem Projetos de futuro, linhas 1426-1439**):

- 1426 **Mm:** eu num sei o que vai ser de mim daqui 5 ano não  
 1427 **Km:** <sup>L@(1)@</sup>  
 1428 **Mm:** <sup>L</sup>que eu num sei pro  
 1429 futuro porque só quem sabe do futuro é Deus né (.) mas eu pre::ten::do -tá  
 1430 trabalhando (.) dando o bom e do melhor pá minha família pro meu filho pá  
 1431 minha esposa (.) entendeu e:: tipo ser um pai **presente** (.) é::: hum=hum vou  
 1432 dar o meu máximo pá ser o melhor pai do mundo entendeu (.) pra ele num  
 1433 cair nesse lugar (.) dar uns bons conselhos viajar (.) também mas perdi meu  
 1434 tempo e nunca fui pra uma praia moço (.) tu é doido é (.) Deus me livre (.)  
 1435 tenho que curtir minha vida (.) -cê é doido é (.) só cadeia eu já -tô é enjoa::do  
 1436 moço tu é doido é (.) daqui 5 ano eu quero abrir pelo menos um  
 1437 restaurantezinho ali moço colocar a mulher e minha mãe pra trabalhar eu ali  
 1438 também pra ajudar é:: porque a vida -tá fácil não a vida -tá osso::: -tá osso  
 1439 **Km:** <sup>L</sup>é difícil

Murilo inicia sua fala com certa hesitação, mas rapidamente constrói um enunciado definido por um forte desejo de dignidade e por uma sede de viver experiências que antes lhe foram negadas. A expressão, exclamativa e interrogativa, “tu é doido é” é empregada recorrentemente como estratégia discursiva para demonstrar veemência e, ao mesmo tempo, descrença, perturbação e indignação diante da constatação do tempo perdido e da necessidade urgente de reconstrução subjetiva. Nessa fala, o sentido documentário oscila entre o desabafo e a reconfiguração identitária, compondo um relato que conjuga vulnerabilidade e desejo de transformação a partir da construção de uma família nuclear centrada na figura do pai como provedor.

A paternidade emerge, nesse contexto, como um eixo central da reorientação existencial, já que Murilo não apenas expressa o sonho de ser um pai presente, mas o elabora como tarefa regeneradora, como um compromisso ético e afetivo com a construção de um futuro distinto daquele que vivenciou. O trabalho aparece como o meio legítimo para a concretização dessa nova orientação de vida, contrastando com o lamento pelo envolvimento com a criminalidade, cuja consequência é descrita como um fardo. O futuro, tal como rascunhado em sua fala, é simples, mas profundamente significativo, no qual o cotidiano é preenchido pelo amor parental, pela presença constante e pelo esforço em reparar, por meio do cuidado, as ausências que ele próprio sofreu.

No Grupo Privação, as falas de Pedro evidenciam, com intensidade e densidade emocional, a busca por reconhecimento diante da família como elemento estruturante de seu projeto de futuro (**Grupo Privação, Passagem Projetos de futuro, linhas 1082-1092; 1100-1117**):

- 1082 **Pm:** [...] que=que  
 1083 nem muitos aqui eu mesmo- eu mesmo como todos nós que trilha essa vida  
 1084 do crime já ouvimos (.) eu mesmo já ouvi dos meus parente que eu não ia  
 1085 chegar (1) num ia passar dos 18 já -tô com 21 aí e pretendo (.) ixi::: chegar

1086 nos meus 30 40 se for possível pra eles ver assim e falar é::: ver (.) eu chegar  
 1087 (.) ou eu também chegar neles assim e falar com meus tio ô aí ô:: tu falou que  
 1088 eu num ia chegar nos 18 já -tô aí com 25 (.) -tô estabilizado aí cá minha família  
 1089 e::: é isso aí muitos me desmereceu já escutei muitas coisa do meus familiares  
 1090 já (.) tipo coisa assim que eu preferia levar um tapa do que ouvir aquilo ali  
 1091 porque::: aí eu ficava pensando né::: o pessoal só metendo pau na minha vida  
 1092 ali na minha trajetória (.) [...]

1100 **Pm:** [...] mas::: o  
 1101 que eu puder fazer pela minha família (.) puder dar um orgulho pra minha mãe  
 1102 né pro meu pai o meu pai também -tá independente dele usar a droga dele é  
 1103 ele num é eu (.) ele trabalha mas eu preciso dar um orgulho pra ele né porque  
 1104 (1) ouh::: eu já dei muita decepção pros meus pais (2) pra a minha mãe pro  
 1105 pai pros meus tio meu primo mermo assim (.) meus primo gosta de mim mas  
 1106 (.) eles me chama assim às vez pra nós pá mim ir lá na casa deles eu já num  
 1107 vou porque se eu for já sei do jeito que vai ser (.) aí começa a barulhar no meu  
 1108 ouvido falar várias coisa e meu tio também aí eu já num ia (.) eu já evitava pá  
 1109 evitar tipo uma discussão né que eu num quero ficar brigado com a minha  
 1110 família minha família::: quando eu precisei também eles me apoiaro várias  
 1111 vezes então eu::: num quero ter um atrito com meus primo com minhas prima  
 1112 com meus tio (.) só tem um tio meu que num gosta de mim mas fora isso eu  
 1113 num tenho o que reclamar dele também ele sempre me ajudou eu que num dei  
 1114 valor na minha família assim; mas mais pra frente aí no futuro aí::: só:::  
 1115 progredir e só procurar a minha melhora o quanto eu puder fazer pá mim  
 1116 melhorar e deixar o mundo dar orgulho pra minha mãe eu vou -tá (.) tentando  
 1117 o que eu puder fazer eu vou -tá tentando fazer (2) é sobre isso

Em meio às suas projeções, o jovem compartilha o impacto de expectativas negativas que marcaram sua trajetória, especialmente no que se refere à sua sobrevivência. As previsões de familiares, que não acreditavam que ele passaria dos 18 anos, possibilitam a reflexão acerca da baixa expectativa de vida dos jovens envolvidos com a criminalidade, agravada por marcadores sociais como raça, classe, gênero e território. Pedro, ao alcançar os 21, já sente ter superado uma marca importante, afirmando o desejo de chegar aos 30, 40 anos, “se possível”, como forma de responder às previsões familiares que não acreditavam em sua sobrevivência. A percepção dessa longevidade, nesse caso, é *performance* de resistência, como vitória silenciosa sobre o determinismo que lhe foi imputado.

Essa trajetória de sobrevivência, que é associada à vontade de provar algo àqueles que, direta ou indiretamente, impactaram sua autoestima ao longo da vida, documenta a percepção da segregação estrutural que socialmente marginaliza crianças, adolescentes e jovens em situações de violência e criminalidade. Além disso, Pedro relata, com sofrimento, que já ouviu muitas coisas ruins dos próprios familiares, falas que lhe feriram mais do que agressões físicas e que colocavam em xeque sua autonomia e suas escolhas. Essas experiências de desvalorização pessoal moldam a motivação para a mudança, principalmente pelo propósito de mostrar, sobretudo àqueles que não acreditaram, que é capaz de reorganizar sua vida, alcançar estabilidade e construir uma família.

Os tios e primos, mencionados como figuras cuja proximidade é associada a críticas e conflitos, representam tanto o apoio quanto a vigilância moral sobre sua trajetória, constituindo laços a serem mantidos, ainda que com relativo distanciamento, para integração subjetiva e afetiva ao núcleo familiar. Ainda nesse sentido, o desejo de dar orgulho ao pai e à mãe, ainda que essas figuras não tenham sido exemplares ou presentes, denota a imposição do reconhecimento externo como caminho possível de reconstrução dos vínculos e como modo de reafirmar seu valor enquanto sujeito. O orgulho torna-se, assim, um sentimento de admiração e respeito a ser conquistado para a efetivação de um projeto ético-afetivo de reparação e de reconfiguração identitária, no qual o reconhecimento da família adquire papel fundamental.

Em síntese, os discursos revelam uma juventude mobilizada pela construção de sentidos de pertencimento, reconhecimento e continuidade, ainda que imersa em contextos de privação. Para isso, a família opera como estratégia de resistência, tendo em vista que, ao sonharem com a formação de uma família própria, os jovens elaboram estratégias de superação e projetam futuros que, mesmo atravessados pelas marcas do passado, permitem a redefinição de trajetórias distanciadas da violência e da criminalidade. A construção de uma família patrifocal, assim, torna-se uma promessa de reconstrução de si, do tempo e das relações carregada de intencionalidade, afetividade e desejo de reinvenção.

## 5.2 QUEBRADA

A quebrada, indicada pelos jovens como o território central da vida cotidiana, não se limita a uma localização geográfica, apresentando-se como espaço social que integra circulação, socialização, pertencimento e sobrevivência. Mais do que um bairro periférico ou um lugar de moradia, ela é compreendida como universo próprio, com códigos, valores, dinâmicas e formas de reconhecimento específicos, que moldam profundamente os modos de ser, agir e existir desses sujeitos. As orientações coletivas sobre quadrada revelam a complexidade constitutiva dessa experiência, que é associada tanto à exclusão social, à violência e ao risco quanto à proteção, à amizade e ao aprendizado. Essa dualidade entre ameaça e acolhimento configura as experiências conjuntivas vividas pelos jovens nesse espaço, estruturando formas específicas de leitura do mundo e de posicionamento social.

Dessa forma, as análises desenvolvidas buscam romper com a leitura estigmatizante da periferia como espaço de carência ou criminalidade, propondo, em vez disso, uma abordagem mais complexa e situada, na qual a quebrada é entendida como espaço social contraditório e fundamental para a produção da juventude, atravessado por desigualdades históricas e

dinâmicas de violência, bem como por formas coletivas de resistência, sociabilidade e construção de sentidos.<sup>14</sup>

### **5.2.1 A quebrada como espaço de identidade, pertencimento e marginalização**

A partir das experiências compartilhadas nos grupos de discussão, é possível reconstruir um quadro de referência no qual a quebrada surge como território central na constituição da condição juvenil desses sujeitos, ao mesmo tempo em que revela suas contradições, sendo espaço de reconhecimento e socialização, mas também de desigualdade e exclusão. As experiências da infância vivida na quebrada, bem como o crescimento e aprofundamento nas práticas cotidianas que aí se consolidam, configuram um processo de formação marcado pela inserção precoce em redes de sociabilidade próprias, estruturadas a partir de vínculos afetivos, códigos de conduta e trajetórias partilhadas. “Amizade assim é poucos”, diz um dos jovens, sintetizando a ambiguidade desse laço que, embora seja experimentado como suporte emocional e resistência, mostra-se instável e frágil quando atravessado pelas dinâmicas do crime, da violência e das disputas territoriais.

A quebrada aparece, portanto, como espaço de pertencimento e identidade, um lugar onde o jovem “é alguém” e encontra reconhecimento social por meio da adesão a certos comportamentos e signos de valorização coletiva. O consumo, nesse contexto, funciona como vetor de legitimação, enquanto as drogas, por sua vez, promovem inserção e laço entre pares, bem como expõem os jovens à criminalização e ao controle punitivo do Estado. A escola, quando assimilada aos códigos da quebrada, pode reforçar essas dinâmicas, operando como espaço de socialização positiva ou negativa, a depender do tipo de mediação que se estabelece entre os jovens e as instituições.

Assim, a quebrada emerge como território de identidade juvenil, constituída na interação com os pares e nas práticas cotidianas, mas também como território de reprodução da desigualdade, onde se estruturam ciclos de marginalização que moldam e limitam os projetos de vida dos jovens. As passagens que seguem evidenciam como os jovens elaboram suas experiências e produzem sentidos sobre si mesmos e o mundo a partir do lugar social que ocupam.

O trecho introdutório da passagem temática “Quebrada” no Grupo Realidade inaugura uma narrativa coletiva sobre o crescimento na periferia urbana, marcado por um processo de

---

<sup>14</sup> Segundo Tavares (2009, 2012) o termo “quebrada” designa muito mais do que um espaço físico ou territorial: ele representa um espaço social e afetivo, constituído por relações de proximidade, solidariedade e reconhecimento mútuo entre os moradores da periferia.

socialização que se inicia nas experiências infantis mais simples e evolui, de forma quase naturalizada, para a inserção em práticas consideradas de risco, como o uso de drogas e pequenos delitos (**Grupo Realidade, Passagem Quebrada, linhas 936-957**):

- 936 **Yf:** mas é:: tu:::do é assunto escola é isso aí mesmo (5) vocês falaram que mais  
 937 do que a escola é o local onde mora como que é morar lá na quebrada de vocês  
 938 crescer lá na quebrada de vocês (.) conta aí pra mim  
 939 **Em:** ↳barra  
 940 **Bm:** todo mundo no corre  
 941 **Dm:** pô começa jogando bola (.) depois tacando pedra no portão  
 942 **Cm:** ↳hoje em dia tá mecnelson  
 943 **Em:** ↳toca a campainha  
 944 **Dm:** depois (.) comendo os biscoitos da:::  
 945 **Bm:** ↳começa colá com os cara na esquina (.) aí começa a fumar um baseado  
 946 **?m:** ↳eh  
 947 **Cm:** ↳boto fé  
 948 **Bm:** aí depois come:::ça fazê um corre ganhá um dinheiro começa a roubá  
 949 **Am:** ↳pô cara pra mim lá na  
 950 minha quebrada é sabe o quê barro cavalgada tiro para o alto e::: é isso  
 951 **Dm:** ↳aí o cara  
 952 vai começa a crescer aí:: vai querer usar uma roupa aí::  
 953 **Bm:** ↳aí vai querendo ter:::  
 954 **Dm:** mas num tem dinheiro (.) pá  
 955 **Cm:** ↳pô  
 956 **Bm:** ↳vai querendo ter (.) vê coisa melhor aí quer ter pra ele também  
 957 aí vai roubá

A pergunta da entrevistadora sugere o aprofundamento de um tema já acionado pelos próprios jovens em passagem anterior, sobre “escola”, evidenciando que a quebrada constitui uma referência central para o grupo, tanto como espaço físico quanto como experiência social e simbólica. As descrições da infância, com brincadeiras como “tocar campainha” ou “jogar bola”, são rapidamente substituídas por referências ao “colar com os cara na esquina”, indicando uma transição precoce para o convívio com pares mais velhos e já inseridos em circuitos do crime. O comentário de Beto, ao afirmar que “começa a fumar um baseado, começa a fazê um corre, ganhá um dinheiro, começa a roubá”, documenta com clareza a percepção de que esse caminho não só é conhecido, mas também previsível.

A expressão “todo mundo no corre” reforça essa ideia de normalização das atividades ilícitas como parte da rotina e da sociabilidade juvenil nas periferias, sugerindo que essas práticas não são percebidas como desvios, mas como respostas estruturadas às condições materiais e simbólicas da vida nas quebradas. Ainda que Caio tente, inicialmente, suavizar o panorama com a expressão “hoje em dia tá mecnelson”, gíria que significa “tá suave”, “tranquilo”, sua adesão posterior à narrativa coletiva, com o “boto fé”, demonstra como os sentidos partilhados no grupo predominam sobre tentativas de individualização da experiência.

De forma semelhante, Arthur introduz uma distinção territorial ao descrever sua quebrada com características rurais (“barro, cavalgada”), mas converge com os demais ao mencionar o “tiro para o alto”, que, mesmo podendo ser lido como prática no contexto rural, carrega um componente simbólico de violência e risco, reafirmando a presença transversal da violência, independentemente da configuração urbana ou rural do território. Essa introdução evidencia a construção de uma orientação coletiva baseada na percepção da quebrada como espaço de identidade e pertencimento, mas simultaneamente como lugar de exclusão social e reprodução da marginalização. O percurso descrito da infância lúdica ao engajamento em práticas ilícitas é vivido como uma progressão quase inevitável, determinada pelas condições estruturais de vida e pelos códigos de convivência locais.

A fala de Daniel, ao mencionar o desejo por roupas novas, e a de Beto, ao sublinhar a falta de dinheiro, introduzem uma dimensão do consumo como ocupação de uma posição, ainda que simbólica e frágil. A pressão por reconhecimento e valorização se articula à ausência de meios legítimos para acesso a bens simbólicos, o que, combinado à influência dos pares, impulsiona muitos jovens à criminalidade como alternativa viável para o alcance dessa posição. Assim, a quebrada aparece, já nesse primeiro momento, como território afetivo e identitário, mas também como espaço que estrutura e legitima trajetórias marcadas pela desigualdade, reforçando um quadro de referências em que a marginalização é experienciada como horizonte social compartilhado.

A fala de Quixote, no Grupo Privação, aprofunda e reforça essa orientação coletiva já evidenciada no Grupo Realidade, ao situar o envolvimento precoce com o crime como uma consequência direta das condições estruturais de vida nas periferias brasileiras (**Grupo Privação, Passagem Envolvimento com o crime, linhas 228-243**):

228 **Qm:** [...] mas foi assim já comecei me envolver em  
 229 crime de desde cedo desde pequeno já comecei vender droga que é igual eu  
 230 falei antes né uma criança -tá brincando invés de -tá brincando ela -tá é  
 231 roubando vendendo droga aí tipo é o que acontece no Brasil nim muitas  
 232 quebradas né em muitas assim tipo Santa Maria essas cidade Recanto  
 233 Ceilândia Taguatinga em todos os lugar tem pessoas que sobe no crime muito  
 234 cedo e é bem cedo mermo é com 8=9 ano que a primeira vez que eu fumei  
 235 maconha eu que tinha 9 ano só que eu num gostei aí depois quando eu fiz 11  
 236 ano aí eu fui fumar de novo aí dessa vez eu já gostei aí já comecei praticar  
 237 crime aí com 11 ano já comecei roubar e vender droga aí meus irmão num  
 238 gostava disso né mas eu já -tava envolvido já aí vim parar aqui e é isso eu só  
 239 só arrependimento né depois que a pessoa para aqui que eu já -tô nos processo  
 240 aí eu -tô arriscado tirar no mínimo aí uns 7 ano 8 ano aí eu com 20 ano de  
 241 idade aí ter que sair com quase 30 aí já é uma tristeza -pa mim -pa minha  
 242 família e pra mim né é uma coisa que é difícil de tipo o psicológico não  
 243 aguenta não é difícil mas tem que aguentar né fazer o quê

A fala do jovem constrói um diagnóstico crítico sobre a realidade das quebradas, compreendidas como espaços atravessados por desigualdade social, exclusão e marginalização sistêmica, que moldam desde cedo as trajetórias de crianças e adolescentes. A narrativa de Quixote apresenta uma perspectiva fortemente contextualizada, na qual o pertencimento territorial às quebradas opera como marcador de destino social, reduzindo drasticamente as possibilidades de escolha e agência individual durante a infância. Ao afirmar que, ao invés de brincarem, as crianças nas quebradas “estão roubando, vendendo droga, envolvidas com o crime”, ele denuncia a inversão precoce das etapas do desenvolvimento juvenil nesses contextos, nos quais a infância é interrompida por exigências de sobrevivência e pela naturalização da violência.

A referência direta a regiões administrativas do Distrito Federal, Santa Maria, Recanto das Emas, Ceilândia e Taguatinga, territorializa a análise e, também, evidencia que essa estrutura de exclusão e marginalização é compartilhada entre diversos espaços periféricos, configurando um padrão generalizado nas quebradas brasileiras. Trata-se de uma percepção que ultrapassa o relato individual e aponta para um quadro de referências coletivo, no qual a trajetória para o crime aparece como antecipada, previsível e imposta, como apresentado por Quixote, que como a socialização inicial já se dava dentro dos códigos da criminalidade.

Em sua fala, o crime não aparece como uma escolha consciente, mas como um caminho estruturado pelas circunstâncias, um percurso para o qual ele foi lançado antes mesmo de ter discernimento ou condições subjetivas de escolha. O jovem, agora mais velho, reflete com tristeza e amargura sobre essa trajetória imposta, revelando sofrimento psicológico e consciência crítica dos impactos da exclusão social em sua vida. Seu arrependimento não é apenas individual, mas é também expressão de um lamento coletivo, um reconhecimento de que muitos outros compartilham da mesma trajetória traçada pelo território e pelas estruturas de poder que delimitam os caminhos possíveis.

Dessa forma, a fala de Quixote dá forma e densidade à concepção da quebrada como espaço de pertencimento e identidade, mas também como território de exclusão antecipada, no qual a infância é colonizada por práticas de risco e o futuro é marcado por perdas, punições e sofrimento. Trata-se de uma visão de mundo fortemente condicionada pelas estruturas sociais e, ao mesmo tempo, expressa com profundidade reflexiva, marcada pela dor de quem compreende, em retrospectiva, que a marginalização é uma trajetória vivida antes mesmo de ser compreendida.

Apesar das marcas profundas da exclusão e da violência, os jovens também representam a quebrada como espaço de construção identitária e de pertencimento coletivo, onde se formam

laços de solidariedade, reconhecimento e sociabilidade. Trata-se de mais do que o território onde se vive, é o lugar de onde se é, um marcador de origem, linguagem, postura e visão de mundo. Os grupos de discussão com jovens atribuem à quebrada um papel formativo na juventude, é nela que se aprende a se posicionar, a se comunicar, a respeitar e a ser respeitado. A linguagem, os modos de vestir, andar, falar e se comportar tornam-se elementos centrais na constituição de uma identidade juvenil situada, com códigos compartilhados que produzem pertencimento e distinção em relação a outros grupos sociais. Nesse universo, ser “da quebrada” também é motivo de orgulho e afirmação.

Esse pertencimento se expressa não apenas no plano simbólico, mas em vínculos afetivos que estruturam redes de apoio e convivência. Amigos, vizinhos, parceiros de infância, mães de amigos e outros moradores compõem comunidades de cuidado e vigilância mútua, mesmo em contextos de vulnerabilidade extrema. Essas redes funcionam como mediadoras entre o indivíduo e o coletivo, oferecendo proteção, conselhos, advertências e, por vezes, acesso a trabalho, lazer ou circulação segura. Importa destacar que essa identidade forjada na quebrada está longe de ser homogênea ou idealizada. Os jovens reconhecem os limites, riscos e tensões desse pertencimento, mas continuam a atribuir a ele um papel essencial na definição de si mesmos.

A entrada no sistema socioeducativo ou prisional é vivida como rompimento com esse vínculo, como se, ao sair da quebrada, perdessem também o lugar onde eram reconhecidos, respeitados e compreendidos. O retorno, por sua vez, é narrado como reencontro com as origens, ainda que marcado por incertezas e receios. Ser “da quebrada”, portanto, significa acessar uma identidade socialmente construída, composta por códigos culturais, vínculos afetivos e um pertencimento que resiste à estigmatização e à exclusão, permitindo que os jovens se afirmem a partir do lugar que ocupam, mesmo quando esse lugar é socialmente desvalorizado.

### **5.2.2 A quebrada como espaço de violência, guerra e sobrevivência**

A quebrada emerge, nos discursos dos jovens privados de liberdade, como um espaço marcado por experiências violentas, construções de pertencimento e estratégias de sobrevivência que atravessam todas as fases da vida. A vivência cotidiana nesses territórios é narrada como atravessada por uma guerra urbana que impõe uma lógica de enfrentamento constante, marcada por ciclos de violência intergeracional, vínculos precoces com o crime e naturalização da criminalidade como horizonte possível. Os jovens descrevem o contexto

violento de suas quebradas, que se revela como espaços de aprendizado de masculinidades que incorporam a violência como elemento central de afirmação, onde “ser homem” implica aprender a se impor, se proteger e se vingar.

A dificuldade de ruptura com esse cenário é reiterada nas falas, que constroem a quebrada como um lugar sem saídas, onde o tráfico e outras formas de criminalidade assumem o papel de caminhos de ascensão e reconhecimento social. A privação de liberdade, nesse contexto, não representa uma ruptura, mas sim uma continuidade lógica e espacial das violências vividas na quebrada – um desdobramento da exclusão e da guerra social que ali se consolidaram. Mesmo após a privação, os vínculos, as práticas e os pertencimentos que se originam na quebrada permanecem como traços estruturantes da vida desses jovens, sinalizando a força e a persistência dos ciclos de violência que os atravessam.

Partindo da pergunta da entrevistadora sobre os locais onde cresceram, os jovens do Grupo Mente constroem uma narrativa que combina memória e análise sobre a violência nas quebradas (**Grupo Mente, Passagem Quebrada, linhas 693-717**):

- 693 **Yf:** -cês podem falar um pouco sobre o local onde vocês cresceram (.) a cidade (.)  
 694 o que vocês acham como era  
 695 **Fm:** onde eu cresci era um lugar::: tinha muito crime antigamente hoje em dia -tá  
 696 tranquilo os que não morreram -tá preso (.) hoje em dia -tá mais tranquilo mas  
 697 na época (2) antigamente era difícil lá muita gente morria matava  
 698 **Gm:** na minha também era (.) mas também agora -tá mais tranquilo era mais morte  
 699 lá (3)  
 700 **Fm:** os que não morreu -tá preso e os que não -tá preso saiu da vida tem uns que  
 701 sai também né que conseguem sair também °pra caçar um (.)° por exemplo  
 702 ali pra um::: buscar o auxílio de Deus também né (.) porque Deus também  
 703 ajuda a gente também querendo ou não (.) então::: é isso  
 704 **Hm:** tipo da cidade onde que eu vim aí é um lugar cheio de guerra (.) aí eu era mais  
 705 pequeno e eu queria jogar bola aí mãe posso ir lá na quadra jogar minha mãe  
 706 não deixa:::va aí::: eu ficava bravo não entendia por que ela não deixava eu  
 707 jogar bola (.) aí::: eu vim entender por agora que ela não queria deixar eu jogar  
 708 bola que ela tinha medo de eu morrer tipo bala perdida na quadra um lugar  
 709 cheio de guerra (.) é um lugar (.) da onde que eu vim o lugar é::: é::: ruim  
 710 **Im:**                        L pesado  
 711 **Hm:**                        L é=é ruim (.) é::: um lugar que você não pode dar um rolê assim  
 712 que::: os caras te mata é tipo um lugar cheio de guerra  
 713 **?m:**                        L eh:::  
 714 **Hm:** eh::: mas por agora -tá quietando mais (.) os caras -tá mudando de vida -tá  
 715 preso né porque quietou e aí::: que quietou a cidade quando os cara vai preso  
 716 aí quando sai volta o inferno de novo  
 717 **Fm:**                        L é de tempo em tempo né

Fernando inicia com uma perspectiva temporalizada, contrastando o passado, marcado pela percepção de altos índices de violência, com o presente, que descreve como mais tranquilo em razão da morte ou prisão dos envolvidos no crime. Gustavo valida sua fala, apontando que sua realidade era semelhante. A troca entre os dois revela um consenso implícito sobre a

gravidade das experiências vividas e sobre a contenção temporária da violência por meio da remoção forçada de seus agentes. Ainda que reconheça o papel da repressão institucional na redução da violência, Fernando introduz uma alternativa pouco frequente, mas possível: a saída voluntária do crime, associada à busca espiritual ou à decisão pessoal. Essa fala aponta para a existência de rupturas individuais com o ciclo da criminalidade, embora sua excepcionalidade reforce o sentido de que, nas quebradas, os caminhos predominantes são a prisão ou a morte.

Henrique amplia a discussão ao relatar o impacto direto da violência em sua infância, quando sua mãe o impedia de jogar bola por medo de que fosse morto. A princípio, essa restrição foi vivida como injusta, mas, com o tempo, foi ressignificada como gesto de proteção diante de uma compreensão posterior. Ícaro reforça essa percepção com uma breve, porém incisiva validação. Em seguida, Henrique descreve o caráter cíclico da violência urbana, em que momentos de aparente calma, ocasionados pela prisão de agentes violentos, são sucedidos pelo retorno do conflito. A fala de Fernando, ao concordar que “é de tempo em tempo”, reforça a compreensão coletiva da violência como permanente e estrutural.

As narrativas dos jovens revelam um padrão compartilhado sobre a violência nas periferias que atravessa todas as fases da vida, afeta diretamente a convivência familiar e social, bem como impõe restrições às liberdades mais básicas. O quadro de referência é moldado por vivências pessoais intensas, pela mediação protetiva da família e pela constatação de que, mesmo com esforços individuais, romper com os ciclos da criminalidade comuns ao meio social é uma tarefa árdua. A percepção coletiva consolidada é a de que a violência não é episódica, mas constitutiva da vida na quebrada, exigindo estratégias contínuas, ainda que limitadas, de enfrentamento e sobrevivência.

Ainda no Grupo Mente, no trecho da discussão a seguir, os jovens constroem coletivamente a noção da violência urbana como uma forma de “guerra” contínua, que se perpetua no tempo e no espaço da quebrada, marcada por seu caráter cíclico, intergeracional e praticamente inescapável (**Grupo Mente, Passagem Quebrada, linhas 718-746**):

718 **Hm:** L é::: aí vem a nova geração também (.) tipo a guerra não  
 719 acaba por quê::: tipo é::: perdeu o teu pai perdeu o teu irmão aí vai lá cobrar  
 720 aí vai e mata o muleque ali::: aí::: o muleque perdeu a família dele aí::: -tá  
 721 vai::: e vai indo vai um matando o outro porque vai cobrando o sangue que  
 722 foi derramado (.) aí não tem como acabar não::: por isso que a guerra não  
 723 acaba (3) é difí:::cil tipo -cê quer mudar de vida assim quem é da vida do  
 724 crime mesmo se quiser mudar de vida e morar na mesma cidade não dá certo  
 725 não tem que passar pra outro estado outra cidade (.) porque continuar na  
 726 mesma não tem como não (.) de um jeito ou de outro sempre vai=vai a  
 727 tentação vai vim se tu fez o mal com alguém ali a pessoa vai te cobrar::: a  
 728 família da pessoa que você cometeu se quiser mudar de vida mesmo quem é  
 729 do crime assim tem que mudar de cidade (5) é::: isso

- 730 **Yf:** -cês falam muito dessa guerra né (2) -cês podem falar um pouco mais sobre  
 731 isso  
 732 **Hm:** as pessoas vê aí no jornal ah guerra na Ucrânia guerra lá nim sei onde e aí::  
 733 muita gente se perguntar se perguntar diz que o Brasil não tem guerra (.)  
 734 **Gm:** ↳mas é lógico que tem  
 735 **Fm:** vai dizer que num tem guerra mas sempre tem guerra a guerra no dia a dia -tá  
 736 aí  
 737 **Gm:** não é aquela guerra que tem lá nesses país mas::<: tem guerra (3)  
 738 **Fm:** num é aquelas guerra de::< soldadozão lá de ter::<: aqueles armamento pesado  
 739 míssil nuclear isso tu::
 740 guerra sempre tem (3)  
 741 **Yf:** e como que é a guerra daqui se fosse explicar pra alguém como que é a guerra  
 742 daqui  
 743 **Fm:** pô eu num sei nem explicar não  
 744 **Gm:** ↳ também num sei explicar não  
 745 **Hm:** mas a gente sabe que tem  
 746 **Fm:** eh (.) sei que tem só num sei explicar

Henrique sintetiza essa percepção ao afirmar que “a guerra não acaba”, descrevendo um ciclo permanente de retaliação e vingança estruturado por perdas familiares e pela obrigação moral de revidar: “vai um matando o outro porque vai cobrando o sangue que foi derramado”. A violência, assim, não é percebida como um evento isolado, mas como um elemento constitutivo das relações sociais na quebrada. A perpetuação desse ciclo, segundo ele, torna impossível a ruptura com a criminalidade sem um afastamento geográfico radical, já que o retorno ao crime ou o risco de vingança continuam presentes e atuantes. Para quem deseja romper com esse ciclo, “mudar de cidade” surge como a única possibilidade real de recomeço.

A partir da intervenção da entrevistadora, que retoma o termo “guerra” e convida os jovens a explicarem como ela se manifesta no território, emerge uma importante distinção entre a guerra vivida nas periferias e a guerra convencional. Gustavo e Fernando reafirmam com veemência a existência dessa guerra local, caracterizada como uma forma de violência contínua e cotidiana. Apesar de não corresponder ao modelo tradicional de guerra com armas e exércitos, os jovens insistem que a guerra das quebradas é real e presente: “a guerra no dia a dia -tá aí”, “querendo ou não é uma guerra”. Assim, a violência é percebida como um fenômeno social permanente e reconhecível, que estrutura as experiências de vida nas comunidades periféricas.

No entanto, quando convidados a explicitar como essa guerra acontece, os jovens revelam uma incapacidade compartilhada de descrevê-la de forma objetiva e racional. Fernando, Gustavo e Henrique afirmam não saber explicar, embora reconheçam sua existência como algo evidente. A impossibilidade de traduzir em palavras a experiência da violência urbana indica a presença de um conhecimento prático e implícito, que não se organiza em esquemas discursivos elaborados, mas que se manifesta nas ações, percepções e orientações

cotidianas. Trata-se, portanto, de um saber conjuntivo, que não se presta facilmente à explicação, mas que orienta de forma profunda as visões de mundo dos sujeitos.

Essa ausência de explicação racional, longe de esvaziar o conteúdo das falas, revela precisamente a profundidade do sentido documentário presente nas discussões. Ao não conseguirem descrever a guerra que vivenciam, os jovens evidenciam que ela está naturalizada, incorporada ao cotidiano como parte constitutiva da vida na quebrada. A análise, portanto, revela que o conhecimento que possuem sobre a violência não se expressa de forma explícita, mas constitui um saber enraizado em suas trajetórias e relações sociais. É esse conhecimento tácito, imanente e vivenciado que estrutura o quadro de orientações desses jovens, evidenciando a guerra urbana como uma realidade incontornável em suas existências. O Grupo Realidade também discute acerca da violência percebida no cotidiano na quebrada (**Grupo Realidade, Passagem Quebrada, linhas 958-989**):

958 **Cm:** Llá na minha quebrada o bagulho já era diferente já era morte todo  
 959 dia o bagulho era louco (.) num podia ficar moscando na rua não porque os  
 960 cara num queria saber não (.) se era envolvido (.) °entendeu° é::: isso (.) os  
 961 cara no corre e vários morria e eles ia lá matava um e os cara ia lá matava  
 962 também  
 963 **Am:** Lnão mas lá na Ceilândia o lugar onde eu morei ali também já teve lugar  
 964 que (.) -cê fumava um com o cara  
 965 **Cm:** La senhora é da onde mesmo  
 966 **Yf:** Ldo Gama  
 967 **Dm:** Lpô mais esse bagulho  
 968 **Am:** da onde  
 969 **Cm:** do Gama  
 970 **Yf:** mhm  
 971 **Dm:** pô mas esse bagulho aí acontece lá quando nós -tá tipo com 17 16  
 972 **Cm:** Lai vamos supor né  
 973 ó::: mas também porque eu fui me envolvendo ó::: aí os cara tinha a guerra né  
 974 aí eu me envolvi pá mas (1) os cara já cresce falando (.) os alemão pá (.) os  
 975 caras já cresce ouvindo né já  
 976 **Am:** Léh::: mas alemão dá a guerra de Hitler  
 977 **Cm:** aí o bagulho é o seguinte (.) aí::: foi e os cara me roubou (.) aí foi mal; já foi  
 978 uma entrada e eu fui lá roubei comecei roubá achei quem me roubô já aqui:::  
 979 **Am:** pô eu digo pra tu eu já teve lugar que eu morrei assim que (.) tu fumava um  
 980 com o cara que era perigoso tu morrer antes do baseado parceiro é sério  
 981 **?m:** L@1@  
 982 **Cm:** L@é doido é parceiro  
 983 **Am:** é::: parceiro tu -tava ali ô::: do nada hum::: só que::: por (.) por isso que eu  
 984 sou igual meu pai ó eu gosto de fumar sozinho @1)@ @eu gosto de fumar  
 985 sozinho@ rapaz -cê quer (.) tem lugar (.) que tem quebrada que é meio tenso  
 986 mermo (2)  
 987 **Bm:** Lé foda  
 988 **Am:** Lpróxima pergunta doutora (1) tô é suando aqui igual a um pano  
 989 de fogão

Dando continuidade a uma discussão temática já iniciada, Caio, por meio de uma diferenciação significativa em relação às experiências conjuntivas que vinham sendo

atualizadas pelo grupo, descreve seu território como ainda mais violento e extremo (“lá na minha quebrada o bagulho já era diferente, já era morte todo dia, o bagulho era louco”). Sua fala evidencia um espaço onde a violência não apenas existe, mas se manifesta como risco explícito e cotidiano à vida, eliminando qualquer possibilidade de vivência segura. Ao lado de Arthur, Caio interrompe momentaneamente o discurso para interpelar a entrevistadora sobre sua origem, gesto que, mais do que simples curiosidade, revela que o pertencimento territorial informa o horizonte de compreensão da realidade social. Para os jovens, saber “de onde alguém é” significa, em última instância, conhecer o alcance das experiências sociais compartilhadas por esse sujeito.

Esse momento da interação ilustra o padrão homólogo recorrente quanto à crença de que somente quem vivenciou experiências semelhantes pode compreender plenamente as nuances da vida na periferia. A interrogação feita à entrevistadora cumpre a função de situá-la no campo simbólico da confiabilidade, pois, no entendimento do grupo, a origem geográfica carrega consigo códigos sociais e afetivos que orientam a interpretação da realidade da quebrada. Essa lógica de pertencimento evidencia como a territorialidade não é apenas espaço físico, mas também lugar de constituição de sentidos e de legitimidade no diálogo.

Na sequência, Caio e Arthur aprofundam a descrição da guerra urbana vivida nas quebradas, mobilizando categorias nativas como “os alemão” para nomear os grupos rivais. A expressão é amplificada por Arthur, que associa esse conflito à “guerra de Hitler”, associando uma magnitude simbólica da violência vivenciada. Tal comparação explicita que, para os jovens, a guerra é uma estrutura contínua, complexa e naturalizada, que molda não apenas suas práticas, mas também suas estratégias de sobrevivência. A fala de Arthur sobre a letalidade das interações sociais (“perigoso tu morrer antes do baseado”) indica que “basta tá perto” para estar em risco e que a violência está incorporada nas relações ordinárias e imediatas da vida cotidiana.

Essa percepção leva à adoção de práticas protetivas, como revela Arthur ao afirmar: “eu gosto de fumar sozinho”, em referência ao exemplo do pai. Sua escolha de isolamento como forma de proteção documenta um aprendizado afetivo e prático diante da violência, reforçado pela validação de Eduardo: “é foda”. A violência, portanto, é narrada não apenas como uma ameaça externa, mas como uma presença constante que exige respostas adaptativas para preservar a vida. O encerramento da discussão, por meio da frase “próxima pergunta doutora”, marca o fechamento simbólico de uma narrativa emocionalmente intensa e demonstra tanto a coesão do grupo quanto a necessidade de controle sobre as experiências narradas. Esse trecho evidencia, por fim, como a territorialidade violenta e os códigos de pertencimento se articulam a estratégias pessoais, consolidando um entendimento conjuntivo de que a sobrevivência na

quebrada exige vigilância constante, seletividade nas interações e domínio das regras não ditas que regem a sociabilidade periférica.

O Grupo Privação discute a violência associada à quebrada, marcada pela vivência da guerra urbana e pela dificuldade de romper com o ciclo da criminalidade (**Grupo Privação, Passagem Violência, drogas e criminalidade, linhas 844-863**):

844 **Nm:** [...] quando eu saí já tipo já tipo tinha umas pessoas já  
 845 novas lá na quebrada e tal já uns menino mais folgado tinha chegado agora aí  
 846 sempre o demônio parece que bota alguém no caminho do cara pra testar a fé  
 847 do cara aí foi lá arrumei uns problema também quando eu era de menor umas  
 848 guerra aí eu me envolvi numas guerra lá por causa de ponto de território que  
 849 quando eu -tava preso e ainda não tinha aquelas pessoa lá quando eu saí já  
 850 tinha quando eu voltei eles num queria sair mais e tal aí foi assim só que na  
 851 minha mente eu queria sair do crime eu só queria resolver minhas dívida  
 852 mesmo pagar quem eu devia e ficar sossegado aí apareceu essas pessoas no  
 853 meu caminho aí tipo tirou a minha paz já vivi bem tranquilo porque eu já vivi  
 854 com guerra ali aí já tipo já tinha que ter alguém pra financiar aquilo já tive  
 855 que procurar amigos colegas envolvidos na situação aí cada vez fui me  
 856 envolvendo cada vez mais parece que quando eu saí quando eu queria sair eu  
 857 fui me envolvendo cada vez mais aí foi o que me trouxe até aqui hoje em dia  
 858 por isso que quem puder não entre no crime não porque você vai entrar e pá  
 859 sair é difícil mermo é só com Deus para ajudar a pessoa  
 860 **Qm:** o que também acarreta muito nisso daí é o cara de sair do crime é igual ele  
 861 falou é as guerra também porque às vez nós tem uma guerra ali aí invés de  
 862 porque às vezes a pessoa mata que aí ela tem medo de morrer por isso que às  
 863 vezes a pessoa mata aí você vai ter um bocado de guerra na rua [...]

Ao relatar sua última saída do sistema de privação de liberdade, Nico explica que, ao retornar à sua quebrada, encontrou o território anteriormente ocupado por ele já tomado por outros. Essa nova configuração o obrigou a “lutar pelo ponto”, dando início a uma série de conflitos motivados pela disputa territorial associada ao tráfico de drogas. O jovem relata que, mesmo sendo ainda menor de idade à época, acabou se envolvendo em “umas guerras” para retomar o controle do ponto, e que esse processo o inseriu mais profundamente no universo do crime. Ao evidenciar que a prisão não interrompe a lógica criminal, mas apenas a reconfigura, sua fala documenta a impossibilidade de retomada da vida fora do crime sem antes resolver pendências e dívidas, financeiras e simbólicas, associadas a esse pertencimento.

Embora declare desejar sair do crime, Nico afirma que precisava primeiro “resolver as dívidas”, o que indica que, teoricamente, ele pretendia permanecer apenas o tempo necessário para quitá-las. No entanto, reconhece que o envolvimento nas guerras dificulta ainda mais esse desligamento, pois quanto mais se está inserido nos conflitos, mais profunda se torna a vinculação com a lógica criminal. A guerra urbana, nesse sentido, opera como um campo de forças que prende o sujeito em uma teia de violências, vínculos e lealdades, tornando o desejo de saída uma intenção cada vez mais distante. Ao final de sua fala, o jovem emite um alerta ao

recomendar que, quem puder, não entre no crime, enfatizando o grau de aprisionamento simbólico e prático que o crime representa para quem vive em determinados contextos sociais e que a saída requer uma força divina (“só com a ajuda de Deus mesmo”).

A fala de Quixote complementa essa perspectiva ao reforçar o papel central das guerras na manutenção do ciclo de violência. Ele explica que essas guerras são contínuas, não se encerram com um conflito específico, mas se perpetuam por meio de novas mortes e novos medos. Matar alguém implica, segundo ele, viver com medo de morrer, o que reforça a necessidade de estar sempre pronto para o próximo embate. Nesse sentido, o medo se converte em motor da violência, transformando a autoproteção em justificativa para matar, e alimentando continuamente o ciclo bélico. O pertencimento a esse contexto de guerra impõe, portanto, não apenas a manutenção de uma postura combativa, mas também a impossibilidade de imaginar um cotidiano descolado da lógica da sobrevivência sem o emprego da violência.

A análise revela a profundidade das marcas deixadas pela experiência da guerra urbana, que molda não apenas as trajetórias dos jovens, mas também suas possibilidades futuras. A permanência na criminalidade não é apresentada como uma escolha simples, mas como resultado de uma estrutura social que naturaliza a violência como forma de pertencimento e de proteção. A sobrevivência, nesses territórios, é um desafio que se dá em múltiplos níveis: físico, simbólico e existencial. Viver na quebrada, como mostram os jovens, não é apenas sobreviver ao risco da morte, mas tentar, dentro do possível, vislumbrar um futuro fora da guerra, algo que, para muitos, parece inatingível sem um afastamento radical do espaço que os formou.

Kaique, do Grupo Destino, constrói um projeto de futuro que se fundamenta na negação do passado marcado pela criminalidade e pela violência vivida na quebrada (**Grupo Destino, Passagem Projetos de futuro, linhas 1383-1395**):

1383	<b>Km:</b>	[...] então eu quero
1384		sair daqui quero arrumar um emprego quero me formar fazer uma faculdade
1385		de=de educação física ser um professor alguma coisa na vida (.) porque se eu
1386		deixar me levar pelas coisas que eu fazia no passado eu não vou ter nada daqui
1387		5 ano é perigoso eu até -tá morto né (.) graças a Deus hoje eu estou aqui pá
1388		contar essa história e se eu num -tivesse aqui eu estaria morto que eu já passei
1389		por muitas dificuldade já passei por muitas coisas na minha vida também já::
1390		já rolou muitas guerra também lá na quebrada lá muitas coisas que aconteceu
1391		que criança ter levado bala perdida morrer muitos amigos meu morreu antes
1392		dos 18 ano antes de os 21 pá contar a história queria que eles -tivesse aqui não
1393		nesse lugar mais vivo pelo menos e graças a Deus eu agradeço pela rica
1394		oportunidade de -tá aqui contando minha história hoje e poder ainda ter planos
1395		para cumprir=para cumprir né [...]

Sua fala evidencia a necessidade de uma cisão simbólica e prática com a vida anterior, como condição para preservar a própria sobrevivência. O jovem articula um desejo de

transformação profunda, almejando arrumar um emprego, ingressar em uma faculdade, tornar-se professor e “fazer alguma coisa na vida”, numa tentativa clara de distanciar-se do mundo do crime. Ao afirmar que, caso permaneça vinculado ao passado, poderá não estar vivo dentro de cinco anos, Kaique explicita com lucidez a letalidade das trajetórias juvenis marcadas pela violência estrutural e pela exclusão social.

Essa consciência da vulnerabilidade se manifesta com intensidade quando o jovem agradece a Deus pela oportunidade de ainda estar vivo e por poder narrar sua história – privilégio que muitos de seus amigos, mortos precocemente, não tiveram. A guerra na quebrada, mencionada como uma das “muitas dificuldades” pelas quais passou, emerge como metáfora central da experiência desses jovens, uma guerra cotidiana, com perdas contínuas, onde crianças morrem por balas perdidas e jovens não alcançam os 18 ou 21 anos. Kaique, ao evocar esses episódios, explicita o reconhecimento da baixa expectativa de vida que atravessa os territórios violentos (um contexto social definido pela interseccionalidade entre raça, classe e gênero) e, ao mesmo tempo, documenta sua tentativa de resistir a essa estatística.

A privação de liberdade aparece em sua fala como uma espécie de “livramento”, uma pausa forçada que o afastou, ainda que temporariamente, de um destino semelhante ao dos amigos mortos. Estar vivo, nesse contexto, é por si só uma conquista, mas Kaique vai além e projeta na sobrevivência a possibilidade de sonhar e fazer planos. A reclusão, ainda que indesejada, oferece-lhe a oportunidade de reconstruir uma expectativa de futuro, algo que, na rotina da quebrada, parecia inalcançável. O espaço da privação de liberdade, nesse caso, se transforma em um interstício que, contraditoriamente, permite o exercício da imaginação social, a construção de projetos e a reelaboração do próprio ser.

A fala do jovem, assim, revela uma tensão estruturante entre passado e futuro, entre condenação e redenção, entre morte e reinvenção. A mudança, para Kaique, não é apenas um desejo individual, mas uma condição de sobrevivência. A construção de uma nova identidade juvenil, legitimada socialmente pelo trabalho, pelo estudo e pela fé, aparece como resposta à experiência da violência e à constante ameaça de morte. Sua fala aponta para uma consciência aguda da condição juvenil nas periferias, marcada pela precariedade e pela ausência de perspectivas, mas também pela tentativa de reescrever o próprio destino a partir do rompimento com o ciclo do crime e da afirmação de um futuro possível.

Em continuidade à compreensão da quebrada como território de exclusão, os jovens também a descrevem como espaço marcado por violências constantes, confrontos, medo e estratégias de sobrevivência. Essa violência ultrapassa o plano físico ou episódico, tendo em vista que constitui dimensão estruturante da vida cotidiana, presente nas relações interpessoais,

nos embates com as instituições e nas dinâmicas internas da própria comunidade. As falas revelam que estar na quebrada implica viver sob vigilância permanente, onde “qualquer coisa pode acontecer”, onde se morre por “bobeira”, por “andar com a pessoa errada” ou por “estar no lugar errado”, sendo, assim, campo de guerra, território disputado por facções, comandos rivais e forças policiais. Os relatos incluem tiroteios, perseguições, mortes e desaparecimentos como experiências recorrentes, absorvidas com naturalidade, mesmo em sua gravidade.

Essa normalização da violência revela uma orientação coletiva atravessada pela banalização da morte e da dor, revela também a construção de estratégias de sobrevivência diante do caos. “Saber quem é quem”, “não vacilar”, “ficar na atividade”, “manter postura”, expressões que indicam dispositivos cotidianos de autodefesa, fundamentais para garantir integridade física, respeito e permanência. Ser jovem na quebrada exige um repertório de habilidades nem sempre reconhecido socialmente, mas imprescindível para existir nesse contexto. A presença do Estado, sobretudo na figura da polícia, é retratada como fator agravante da violência. Os jovens denunciam abordagens brutais, prisões arbitrárias, invasões domiciliares e torturas. A polícia é vista como agente que intensifica a lógica do conflito, muitas vezes indistinta dos grupos armados com os quais disputa o território. Essa vivência reforça o sentimento de desprezo e alimenta a desconfiança em relação às instituições, aprofundando a cisão entre o dentro e o fora da quebrada.

A violência também aparece como via de entrada para o mundo do crime, percebido por muitos como alternativa possível diante da ausência de oportunidades concretas de ascensão material e da pressão exercida pelo contexto. O envolvimento com o tráfico ou com o roubo raramente é descrito como escolha individual e deliberada, mas como resposta coletiva e circunstancial a uma realidade na qual a violência organiza os modos de viver. Nesses casos, a criminalidade não rompe com o cotidiano, inscreve-se nele como continuidade. Assim, a quebrada não é apenas cenário da violência, mas território em que ela molda relações, define trajetórias e orienta comportamentos. A guerra diária que atravessa esse espaço ressignifica a juventude, impondo aos jovens estratégias específicas de autoproteção. Viver na quebrada é, nesse sentido, aprender a guerrear, não só contra outros corpos, mas contra o destino socialmente projetado para os que nascem e crescem sob a marca da cor, da classe e da periferia.

### **5.2.3 A quebrada como espaço de socialização e sociabilidade: entre a proteção e o risco**

As falas dos jovens evidenciam a centralidade da quebrada como espaço de socialização e sociabilidade juvenil, atravessado por vínculos afetivos, experiências de pertencimento, mas

também por riscos, violências e dinâmicas de criminalização. Nela, se desenham os contornos das orientações coletivas e das visões de mundo que orientam as práticas cotidianas desses jovens, constituindo um espaço onde convivem cuidado e perigo, solidariedade e traição, lealdade e medo.

Na quebrada, os laços de amizade, vizinhança e parceria assumem função estruturante na construção das trajetórias juvenis. As redes de sociabilidade locais funcionam, por um lado, como suporte emocional diante do abandono familiar e institucional, possibilitando a vivência de relações de acolhimento e proteção. Por outro lado, são também as vias pelas quais muitos jovens são inseridos nas dinâmicas do crime, em função da naturalização da presença do tráfico e da violência armada como parte do cotidiano da comunidade.

As redes de amizade e convivência na quebrada não podem ser compreendidas em termos simplificados de certo ou errado, bem ou mal, tendo em vista que são complexas, multifacetadas e atravessadas por valores locais que tensionam noções institucionais com as lealdades e os códigos da rua. A lealdade aos pares pode funcionar como proteção contra violências externas, mas também como armadilha que dificulta o rompimento com trajetórias infracionais. Essas relações, marcadas por afetos, cumplicidades e obrigações mútuas, tornam-se muitas vezes barreiras à reintegração, dado que romper com o crime implica também, em muitos casos, romper com vínculos afetivos fundantes.

Os relatos analisados também revelam que a relação entre quebrada e escola é permeada por essa mesma ambivalência, tendo em vista que, quando localizada na própria quebrada e contaminada por suas dinâmicas locais, a escola tende a reproduzir os mesmos códigos e conflitos do entorno, tornando-se um espaço de reforço das vulnerabilidades. Assim, o papel dos pares mostra-se determinante, já que podem conduzir ao envolvimento com o crime, mas também sustentar trajetórias alternativas de reconstrução.

Nos trechos a seguir, será possível observar como os jovens elaboram, a partir de suas experiências vividas, uma leitura crítica sobre a quebrada e suas redes, ora reconhecendo nelas a potência de proteção e resistência, ora denunciando os riscos e traições que essas mesmas relações impõem. Trata-se de um campo denso de significações, no qual convivem promessas de apoio e armadilhas de destruição. O Grupo Privação constrói um discurso sobre o envolvimento com o crime, ancorado no processo de socialização na quebrada e nas dinâmicas coletivas vividas ao longo da infância e adolescência (**Grupo Privação, Passagem Envolvimento com o crime, linhas 271-282**):

271 **Om:** quando o envolvimento começou eu tinha 12 ano aí minha mãe sempre ela ela  
272 trabalhava e nós ficava em casa né aí ela trabalhava ela era a gerente do do do

273 ci- era do do cinema que fica aqui perto do eu esqueci era um cinema aí aí  
 274 trabalhava no cinema aí eu começava eu saía pa rua pa jogar bola aí sempre  
 275 tinha uns muleque lá fumava maconha aí eu ficava só observando desde que  
 276 desde os 12 aí eu comecei minha mãe ia trabalhar ela voltava só de manhã pra  
 277 casa que ela saía 10 hora e voltava no outro dia pra casa aí eu começava a sair  
 278 de casa e ia pro rumo das festa ia pras festa já de menor aí nessas festa eu  
 279 comecei a conhecer o clima conhecer as droga aí comecei a fumar maconha  
 280 escondida aí sempre tinha aquela pessoa que me conhecia e falava pra minha  
 281 mãe aí minha mãe não acreditava né porque pra ela eu era o filho dela num ia  
 282 fazer isso aí ela não acreditava [...]

Olavo narra uma trajetória que tem início em práticas cotidianas e legítimas de sociabilidade infantil, como jogar bola na rua e conviver com outras crianças do bairro, e que, gradualmente, se transforma em uma inserção progressiva em redes de sociabilidade que o conduzem ao consumo de drogas e, posteriormente, a atos infracionais. Inicialmente, o espaço social da quebrada aparece como um território de pertencimento, acolhimento e trocas, no qual se formam vínculos de amizade e reconhecimento mútuo. Contudo, essas mesmas redes, ao longo do tempo, passam a funcionar também como vetores de influência para comportamentos de risco e para a aproximação com práticas ilícitas.

Olavo relata que, a princípio, sua presença naquele espaço estava ligada ao esporte e à convivência lúdica, mas, com o tempo, ele passou a observar os colegas consumindo maconha. A princípio apenas espectador, logo ele se integra ao grupo e começa a participar dessas práticas, em um movimento que revela como os laços com os pares exercem um papel decisivo na experimentação e no ingresso em trajetórias de risco. As festas, o consumo de substâncias e, posteriormente, a prática de atos infracionais se inserem nesse mesmo fluxo de socialização juvenil, articulando experiências desejadas de pertencimento com caminhos que conduzem à criminalização. Essa rotina de convivência se dava, em grande parte, durante a ausência da mãe, que saía para trabalhar, evidenciando que o processo de inserção nas dinâmicas da rua se dava em paralelo à rotina doméstica e familiar, sem que houvesse, naquele momento, uma intervenção direta de controle ou mediação.

O relato de Olavo revela ainda uma importante dimensão comunitária da socialização, ao mencionar que sempre havia pessoas, provavelmente moradores da vizinhança, que observavam sua aproximação com o crime e informavam sua mãe a respeito de seu comportamento. Contudo, ele afirma que a mãe não acreditava nas denúncias que recebia, pois não conseguia associar seu filho àquelas práticas. Essa recusa se explica, segundo ele, pelo vínculo afetivo e pela idealização materna: por ser seu filho, ela não acreditava que ele pudesse estar envolvido com aquilo. A narrativa explícita, assim, como o processo de socialização juvenil na quebrada envolve uma tensão permanente entre cuidado e risco, entre pertencimento

e criminalização, evidenciando que a inserção em redes afetivas e de convivência pode funcionar simultaneamente como espaço de proteção e de exposição à vulnerabilidade.

A temática da amizade, introduzida pela entrevistadora, é imediatamente acolhida pelos jovens do Grupo Privação, que constroem, ao longo da discussão, uma crítica contundente às relações estabelecidas no meio social da quebrada (**Grupo Privação, Passagem Quebrada, linhas 1201-1267**):

- 1203 **Yf:** -cês falaram de amigos mas assim de amizade qual é a percepção de vocês  
 1204 **Pm:** rapaz::: amizade assim é poucos  
 1205 **Nm:** <sup>L</sup>é poucos véi (.) antigamente eu pensava qualquer  
 1206 um assim podia ser amigo da pessoa mas né não a pessoa tem que saber  
 1207 selecionar bem as amizades dela porque se não souber ela vai virar a merma  
 1208 pessoa que a outra pessoa (.) é outro ditado que é certo também me diga com  
 1209 quem tu andas que eu te falo quem tu és (.) isso aí é certo também  
 1210 **Qm:** igual -cê tem um camarada que é amigo seu desde pequeno aí -cê fala pô  
 1211 -tô de boa de crime vô parar com o crime aí ele fala tu vai parar com o crime  
 1212 e tal moço bora curtindo lá e tal (.) aí::: -cê já vê que:::  
 1213 **Pm:** <sup>L</sup>eh  
 1214 **Qm:** vai olhar assim quem te quê bem  
 1215 **Pm:** <sup>L</sup>às vez tu é um amigo e já fala é::: muleque é isso mermo e tal  
 1216 **Qm:** <sup>L</sup>vai na  
 1217 fé qualquer dia eu tô chegando lá também num vai ser agora mas pretendo e  
 1218 -tá o cara mermo cara vê quem que é né a partir dessa ideia que a pessoa dá  
 1219 que ela também tem que ser malicioso  
 1220 **Pm:** é pela convivência também né pelo dia a dia de cada um nós vai saber de  
 1221 pouquim em pouquim e vai conhecendo a pessoa  
 1222 **Om:** pô vou falar (.) amizade pra mim (.) eu num tenho amizade não eu tenho  
 1223 colega conhecido entendeu (.) porque eu tive que botar na palma de::: igual  
 1224 eu falei dos agente que botar a time o amigo que eu tenho nenhum me deu um  
 1225 dinheiro pra comprar uma cobal pra mim num deu nada não mandou nem uma  
 1226 corda pra mim se enforcar né nem por isso também não é porque igual eu falo  
 1227 amigo=amigo pra mim mermo é minha mãe é quem -tá comigo ali pra todas  
 1228 as hora ali que eu precisar entendeu (.) amigo pai ela é tudo pra mim (.) pra  
 1229 mim eu só tenho só colega conhecido mermo  
 1230 **Pm:** de amizade mesmo eu só tenho dois que eu posso contar com ele esse cara foi  
 1231 ponta firme desde quando eu rodei aí::: sempre eles manda uma cobal pra mim  
 1232 manda um bagulho paga o advogado aí pra me tirar pra falar comigo perguntar  
 1233 como é que -tá as coisa (.) mas também é só dois porque o resto(.) não manda  
 1234 nem um salve eita -tá mandado um salve pro Pedro hum::: -tá bom não manda  
 1235 nenhum::: °que nem o mano aí falou° nem uma corda pra se enforcar aqui  
 1236 dentro porque que nois -**tá aqui** caiu **aqui** -tá esquecido mas quando -tá lá na  
 1237 rua nas festas ali::: curtindo ixi aí aparece gente lá até gente que nunca falou  
 1238 com tu vai falar::: vai querer ser teu amigo mas quando cai aqui dentro é  
 1239 poucos pra contar no dedo é poucos (.) entendeu (.) até meu::: um primo meu  
 1240 que -tá aí agora chegou aí agora que é meu primo de-que nós cresceu junto aí  
 1241 nós ainda se considera como primo hum até ele moço que quando eu precisei  
 1242 virou as costa pra mim mas::: -tá de boa né (.) aí veio parar no mermo lugar  
 1243 que eu não desejo=nunca desejei isso pra ele mas (.) foi a merma escolha que  
 1244 eu fiz foi a que ele fez (.) mas amizade assim é poucos -cê tem que ver aí  
 1245 quem tem saber quem é quem que -cê bota dentro da sua casa porque aí a  
 1246 pessoa que -cê pensa que é seu amigo ele é o primeiro a armar uma casinha  
 1247 contra você pra ceifar a sua vida é o mermo que vai -tá ali pra querer pegar a  
 1248 sua mulher quando -cê vai preso (.) então um amigo nessa questão de amizade  
 1249 aí::: o cara tem que saber mesmo quem é quem (.) porque hoje em dia o mundo  
 1250 -tá cheio de traiage (.) qualquer; ixe maria até aqui dentro da cadeia mesmo

- 1251 os que fala que é seu amigo eu vi na hora que a chapa esquenta é os primeiro  
 1252 a te dar as costas (.) essa questão de amizade aí eu só tenho dois mesmo que  
 1253 é leal comigo o resto eu não faço nem questão  
 1254 **Om:** eu vou falar::: que se eu sair daqui hoje botar o pé na rua ligar o celular vai  
 1255 ter um monte pra me chamar pra ir pra festa isso é certeza como::: se::: e é  
 1256 certo isso aí num falha isso aí  
 1257 ((intervenção externa))  
 1258 **Qm:** pode pegar de::: pode botar um bocado de gente aí ó de::: de cem guerra que  
 1259 você (.) ó (.) tipo cem pessoas que -cê fala as suas guerra foi porque? não  
 1260 minhas guerra foi que eu entrei enroscado com um amigo meu que era o  
 1261 chegado (.) todo mundo vai falar isso aí eu já me cansei de saber que a maioria  
 1262 dos problema é por causa de amigo tipo um amigo que se virou contra tu  
 1063 **Nm:** o meu amigo mermo que ia dormir na minha casa os meus problema que eu  
 1264 tenho é com ele que era o meu amigo dormia na minha casa comia da minha  
 1265 comida (2) que se virou contra mim mas::: isso aí só foi mais um aprendizado  
 1266 pra mim  
 1267 **Pm:** é::: isso

Pedro dá início ao diálogo com uma proposição sucinta, mas incisiva: “rapaz, amizade assim é poucos”, prontamente validada por Nico, que repete a mesma ideia com ênfase: “é poucos, véi”. A interação inicial já revela um padrão de desconfiança generalizada e uma orientação coletiva que interpreta as relações de amizade como frágeis, seletivas e potencialmente perigosas. Nico aprofunda a reflexão ao estabelecer uma distinção entre sua percepção passada e a atual: antes, acreditava que qualquer um poderia ser amigo, mas, com o tempo, passou a perceber que a influência exercida por esses vínculos poderia ser nociva. A seletividade, portanto, surge como aprendizado diante das decepções acumuladas, especialmente no contexto da privação de liberdade, e é validada culturalmente por meio do provérbio “me diga com quem tu andas que eu te falo quem tu és”, citado pelo próprio Nico.

Essa reavaliação das amizades se intensifica à medida que os jovens passam a narrar suas experiências concretas de abandono. A prisão se revela como um marco simbólico e experiencial que desnuda a inconsistência dos vínculos construídos na liberdade. Pedro afirma que, enquanto estava na rua, tinha inúmeros amigos, para festas, curtições e até para o crime, mas que, no momento da privação, restaram apenas dois. Esses poucos amigos se distinguem, segundo ele, por atitudes concretas de cuidado, como o envio da “cobal”, a cesta básica recebida na prisão, símbolo recorrente no grupo para representar lealdade. A ausência desse gesto, convertida em metáfora amarga por Olavo (“não mandou nem uma corda pra mim se enforcar”), reforça a noção de abandono absoluto. Pedro retoma a expressão e confirma que apenas dois amigos mantiveram algum tipo de contato ou auxílio, enquanto o restante, mesmo familiares próximos como primos, desapareceram.

As falas indicam, assim, que os vínculos antes tidos como sólidos são duramente ressignificados diante da experiência de encarceramento. Olavo ironiza que, se sáísse da prisão

naquele instante e ligasse o celular, haveria uma multidão de convites para festas, “isso é certeza”, mas que, nos momentos difíceis, essas mesmas pessoas somem. Quixote amplia essa perspectiva ao indicar que muitas das guerras vividas na quebrada têm origem em relações que antes eram de amizade. “A maioria das guerra é com ex-amigo”, afirma, revelando a instabilidade e a alta rotatividade de posições nas redes de sociabilidade. Nico corrobora esse ponto ao relatar que sua maior desavença atual é com um amigo íntimo, alguém que frequentava sua casa e comia de sua comida. O grau de intimidade quebrado pela traição aprofunda o sentimento de revolta, e a decepção com essas relações se torna parte da formação de um saber prático sobre a convivência.

A influência dessas amizades nas trajetórias dos jovens também é tematizada com profundidade. Nico, por exemplo, afirma que a distinção entre um bom e um mau amigo está no tipo de conselho que ele dá, se incentiva a sair ou a permanecer no crime. Quixote retoma essa ideia ao narrar uma situação hipotética em que o jovem, ao anunciar o desejo de abandonar a criminalidade, é convencido por um amigo de infância a “curtir mais um pouco”, impedindo a ruptura. Esse tipo de relato revela a função ambígua das redes de amizade na quebrada: elas podem ser fontes de apoio e afeto, mas também operam como armadilhas que perpetuam o ciclo de violência. A convivência cotidiana, como destaca Pedro, é o critério fundamental para reconhecer quem é verdadeiramente confiável, “nós vai saber de pouquim em pouquim e vai conhecendo a pessoa”.

Ainda que marcadas pela frustração, as falas não se encerram em lamentações. Os jovens atribuem às suas experiências dolorosas um valor pedagógico. Nico, ao finalizar uma de suas falas, afirma: “isso aí só foi mais um aprendizado”. Essa resignificação do sofrimento cotidiano aponta para uma racionalidade prática orientada pela autopreservação. A amizade, inicialmente idealizada como espaço de afeto e solidariedade, é recodificada como zona de risco, cuja lealdade é provisória, instável e sujeita à traição.

O padrão homólogo que se consolida no grupo é o da desconfiança seletiva e da revalorização da família, especialmente da figura materna, como único vínculo verdadeiramente confiável. A experiência do confinamento opera como lente crítica sobre o passado e catalisador de uma nova interpretação sobre as relações sociais. A convivência na quebrada, embora inicialmente estruturada em redes de amizade e acolhimento, revela-se, na fala dos jovens, como campo conflituoso e imprevisível, no qual lealdade e risco caminham lado a lado. O discurso construído coletivamente aponta, portanto, para um *ethos* juvenil marcado por vigilância, seletividade e um esforço contínuo de sobrevivência afetiva em territórios onde as redes de sociabilidade nem sempre protegem – e muitas vezes, traem.

A quebrada é vivida pelos jovens como o espaço onde tudo acontece: onde nascem amizades, se aprende a circular no mundo, se descobrem as regras, explícitas e implícitas, da convivência, e se exploram os limites da liberdade. É, portanto, território privilegiado de socialização, no qual a juventude se forma a partir de experiências conjuntivas marcadas tanto pela solidariedade e pelo cuidado quanto pela exposição à violência, ao aliciamento e ao risco. As falas apontam a quebrada como um ambiente atravessado por tensões, onde os vínculos que acolhem também podem ferir. As amizades ocupam papel central na experiência juvenil, os “parceiros”, os “filhotes”, os “irmãozinhos”, funcionando como suporte emocional, espaço de lazer, acolhimento e, por vezes, substituto simbólico da família. No entanto, esses laços revelam-se instáveis diante de conflitos, disputas de poder, traições ou envolvimento com o crime, evidenciando a fragilidade das redes de sociabilidade nesse contexto.

A convivência ensina os jovens a se moverem com astúcia entre grupos, a evitar situações de risco, a “saber quem é quem” e a interpretar códigos não verbalizados. Essas aprendizagens informais, enraizadas no cotidiano da quebrada, desenvolvem estratégias tanto de autoproteção quanto de afirmação identitária. A habilidade de “se virar”, “ficar ligeiro”, “manter postura” é compreendida como competência essencial para sobreviver em um ambiente onde segurança e ameaça se confundem. As práticas de socialização também são marcadas por dinâmicas de gênero e hierarquia etária. Meninos mais novos aprendem com os mais velhos, que reproduzem e atualizam modos de lidar com o território. A rua se configura, assim, como espaço pedagógico informal, onde circulam saberes, valores, normas e interditos que moldam a formação juvenil. Ao mesmo tempo, esse espaço ensina sobre perdas: muitos relatam a morte precoce de amigos ou conhecidos, vítimas da guerra urbana ou de escolhas condicionadas por pressões intensas.

Em síntese, a quebrada constitui um espaço de socialização que escapa aos modelos institucionais e normativos, mas que cumpre papel decisivo na formação de vínculos, valores e repertórios juvenis. Risco e proteção coexistem e se entrelaçam, compondo uma gramática própria de convivência, frequentemente invisibilizada pelas políticas públicas e estigmatizada pelos discursos oficiais, mas essencial para compreender os modos como esses jovens produzem a juventude na quebrada: entre o pertencimento e a exclusão, como espaço de socialização e sociabilidade no qual convivem afetos e ameaças, apoio e traição, acolhimento e exposição ao risco. Nessa chave, as redes de convivência na quebrada, especialmente entre pares, não aparecem como garantias de proteção, mas como espaços de tensão permanente, em que a amizade pode tanto salvar quanto condenar.

## **6 ESPAÇOS SOCIAIS FECHADOS: ESCOLA E SISTEMAS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Enquanto no capítulo anterior foi analisado o quadro de orientação vinculado aos espaços sociais abertos, família e quebrada, este capítulo se dedica à reconstrução das experiências conjuntivas em espaços sociais fechados, especificamente a escola e os sistemas de privação de liberdade, tematizados nos discursos como instâncias formais e regulamentadas, bem como territórios nos quais se produzem e se tensionam sentidos sobre ser jovem em contextos de controle. Para cada um desses espaços, foram selecionadas passagens representativas dos grupos de discussão realizados com jovens internados no sistema socioeducativo e reclusos no sistema prisional do Distrito Federal, examinadas em sua organização interacional, permitindo identificar padrões comunicativos e simbólicos que remetem a orientações coletivas compartilhadas sobre o cotidiano institucional, as relações de poder e as possibilidades de futuro.

A escola, seja fora ou dentro dos sistemas de privação, é evocada pelos jovens como um espaço significativo para a formação identitária e produção da juventude, propiciadas por meio de experiências de socialização e sociabilidade, bem como, contraditoriamente, de fracasso e exclusão. A trajetória escolar desses sujeitos, que inicialmente é narrada pelo viés da evasão, do estigma e da ausência de sentido, é depois ressignificada nas situações de privação, quando o espaço escolar pode se apresentar como única via de contato com o mundo exterior, acesso a direitos e/ou ferramenta de reconstrução da identidade individual.

Os sistemas socioeducativo e prisional, por sua vez, aparecem como instituições centrais nas trajetórias biográficas desses jovens, compreendidos como lugares de dor, violência e estagnação, mas também de reflexão, reordenamento moral e socialização forçada, possibilitando que novos repertórios sejam aprendidos e testados, bem como produzindo marcas irreversíveis. Além das percepções sobre a estrutura institucional desses espaços, a análise dos grupos de discussão permite interpretar as formas como os jovens compreendem o tempo vivido nesses sistemas, as estratégias de sobrevivência que mobilizam, os afetos que desenvolvem e os sentidos que atribuem à experiência da privação.

Neste capítulo, a seção 6.1 reconstrói as experiências escolares, antes da privação de liberdade e durante o cumprimento de medidas socioeducativas ou penas privativas de liberdade. A seção 6.2 aborda as experiências nos sistemas de privação de liberdade, distinguindo as vivências nos sistemas socioeducativo e prisional, bem como suas aproximações e distanciamentos. E, por fim, a seção 6.3 propõe uma articulação entre esses

dois espaços sociais fechados, compreendidos como espaços de produção da juventude, nos quais se configuram tanto a negação quanto a afirmação de projetos de identidade.

## 6.1 ESCOLA

As narrativas dos jovens privados de liberdade revelam trajetórias escolares complexas, configuradas por intermitências, ausências, exclusões e sentidos contraditórios atribuídos à escola ao longo da vida, o que exige a superação de qualquer perspectiva linear, evolutiva ou cronológica da relação desses sujeitos com o espaço escolar e possibilita a reconstrução das orientações coletivas que atravessam suas vivências em diferentes momentos e contextos. As análises apresentadas a seguir, organizadas em três momentos, antes, durante e depois da privação de liberdade, tanto no socioeducativo quanto no sistema prisional, buscam evidenciar essas orientações, reconstruindo os sentidos coletivamente atribuídos à escola a partir das falas dos jovens. Com isso, pretende-se compreender a posição da escola na produção da juventude desses sujeitos, bem como os modos pelos quais ela atua (ou falha) como espaço com função social.

### 6.1.1 A escola antes da privação de liberdade

A escola fora dos sistemas de privação de liberdade aparece nos discursos dos participantes desta pesquisa como um espaço pouco significativo do ponto de vista da aprendizagem, mas intensamente marcado por sociabilidades, afetos e violências. É possível afirmar que a relação desses jovens com as instituições escolares da rede regular de ensino foi marcada por ausência de pertencimento, acolhimento e reconhecimento, o que reforça a exclusão social. A escola se configura, assim, pela marginalização, pela evasão e pelo fracasso escolar, o que contribui para o rompimento com esse espaço ainda na infância ou na adolescência.

A trajetória escolar dos jovens antes da privação de liberdade é atravessada por múltiplas rupturas, apagões e resistências. Longe de ocupar um lugar estruturante em suas vidas, a escola é frequentemente lembrada como espaço exclusivo, descolado de suas realidades, ainda que estabelecido em contexto periférico, e marcado por experiências de indisciplina, desinteresse e fracasso. Ainda assim, não se trata de um espaço indiferente, as falas revelam que, mesmo quando não frequentada de forma contínua, a escola esteve presente como expectativa, como

cobrança familiar, como cenário de sociabilidade e, por vezes, como palco de incivilidade e primeiros desvios.

Nas quatro subseções a seguir, serão analisadas as diferentes formas pelas quais os jovens tematizaram a escola antes da privação de liberdade, são elas: seção 6.1.1.1, que evidencia a escola como espaço de sociabilidade e acolhimento, não de aprendizagem; seção 6.1.1.2, que aponta a escola como espaço de não pertencimento, exclusão e marginalização; seção 6.1.1.3, que reconstrói o percurso da incivilidade e da indisciplina a atos infracionais; e seção 6.1.1.4, marcada pela ruptura com a escola, que acontece numa relação entrelaçada com o envolvimento com o crime, mesmo que não seja possível definir uma causalidade unidirecional. Essas dimensões não se opõem, mas se entrecruzam nos discursos dos jovens, compondo uma gramática coletiva sobre o lugar da escola em suas trajetórias prévias à institucionalização.

#### 6.1.1.1 A escola como espaço de sociabilidade, não de aprendizagem

Os jovens participantes desta pesquisa tiveram acesso à escolarização na infância, em idade certa e em unidades escolares próximas de suas casas, conforme obrigatoriedade legal. No entanto, estar matriculado no sistema de ensino não significou, para eles, necessariamente, ter tido acesso efetivo à transmissão de conhecimentos e habilidades, aprendizagem, socialização, preparação para o exercício da cidadania e formação integral, deveres do Estado e, por sua vez, da escola. A interpretação dos discursos desses jovens privados de liberdade indica a escola como espaço de sociabilidade, não de aprendizagem, determinado pelas experiências de convivência e interação social e não pelo processo de assimilação, compreensão e aplicação de conhecimento.

Os grupos evidenciaram que a escola era frequentada antes da privação de liberdade não pela expectativa de aprendizado, mas pelo desejo de estar com os amigos, de se distrair, de brincar ou simplesmente para atender a uma exigência familiar ou institucional. Nesse sentido, a escola é tematizada como espaço de passagem obrigatória e de formação de vínculos e afetos, mesmo que descolada de sua função pedagógica. Isso é expresso, por exemplo, pelos jovens do Grupo Realidade, que, quando incitados a refletir sobre suas trajetórias escolares, reagem com uma resposta imediata que pode ser interpretada como dificuldade de elaborar ou falar sobre esse percurso, o que é evidenciado pela interjeição de Daniel (“Ixi”) e por risos subsequentes que sinalizam concordância, cumplicidade e desconforto (**Grupo Realidade, Passagem Trajetória escolar, linhas 152-182**):

- 152 **Yf:** @ (1) @ como que foi a trajetória escolar de vocês a vida escolar  
 153 **Dm:** ixi:::::  
 154 **?m:**            ↳ @ (2) @  
 155 **Dm:**            ↳ eu parei de estudar no nono ano  
 156 **Em:** pô a minha foi de boa (1) estudava normal só num ficava muito dentro sala  
 157           mas pá escola eu ia  
 158 **Am:**            ↳ eu digo pá senhora (2)  
 159 **Dm:**            ↳ eu também eu ia pá escola  
 160 **Cm:**            ↳ eu vou falar pá senhora eu ia pá escola só pá ver as  
 161           meninas mermo  
 162 **Em:**            ↳ eu também  
 163 **Cm:**            ↳ e para ver os professores chegava na escola não fazia nada  
 164 **Am:** ô parceiro eu tenho uma porcentagem disso aí mas até meus 7 anos de idade  
 165           a situação era difícil então eu ia pá escola também mas pá comer (1) é::: para  
 166           comer  
 167 **Em:** e pá brincar @ (1) @  
 168 **Am:**            ↳ até hoje eu passo por uma fase assim que eu acho que ainda  
 169           vai voltar a fome  
 170 **TD:**            ↳ @ (1) @  
 171 **Am:**            ↳ a fome é foda (2) mas o negócio é o seguinte (1) @ pô é  
 172           certo parceiro @ tinha o::: o::: como é que é o nome  
 173 **Cm:**            ↳ @ é duro @  
 174 **Am:** era (.) como é que falava PETI  
 175 **Cm:**            ↳ PETI  
 176 **Am:** que era a integração era de sete da manhã aí de meio-dia tu ia pra casa aí uma  
 177           hora tu voltava e ficava até às seis - tá ligado (.)  
 178 **Cm:**            ↳ uhum  
 179 **Am:** aí tinha um lanche tinha os bagulho tudo (.) eu ia pá escola dominical na igreja  
 180           no domingo que também tinha um lanche (.) é::: desse jeito  
 181 **Cm:** ó eu ia pá escola assim que nem eu falei - pá ver as menina pá (.) mas aí::::  
 182 **?m:**            ↳ presta atenção aí galera

Em uma sequência de falas entrecortadas, marcadas por interrupções cooperativas, expressões afetivas e comentários breves que se complementam mutuamente, os jovens constroem, coletivamente, uma percepção da escola que se afasta da função educativa. Embora mencionem que frequentavam a escola, os jovens do Grupo Realidade reiteram que não permaneciam nas salas de aula, elaborando um discurso no qual a escola é lembrada como um espaço de convivência social, de lazer, de paquera, de formação de vínculos e, ainda, de acesso à alimentação, e não como lugar de estudar e aprender. As menções à ida à escola “para ver as meninas”, “para brincar”, “para fazer amigos”, “para comer” compõem um repertório partilhado que revela a centralidade de dimensões não pedagógicas na experiência escolar desses jovens.

O depoimento de Arthur, que afirma ter ido à escola “para comer” e reforça que “a fome é foda”, explicita com firmeza o papel assistencial atribuído à escola. Sua fala quebra o tom cômico das narrativas anteriores e registra uma camada de sofrimento e vulnerabilidade que atravessa suas experiências escolares. Ao relembrar sua participação no Programa Escola em

Tempo Integral (PETI)<sup>15</sup> e a ida à escola dominical da igreja também motivada pelo lanche, o jovem amplia o escopo institucional da assistência, conectando escola e igreja como espaços de acolhimento material em uma infância marcada pela escassez. Ainda que seja discutida pelo grupo com humor e leveza, a evocação do tema por Arthur evidencia a condição de insegurança alimentar e, no medo ainda presente de voltar a sentir fome, a ausência de redes de proteção social efetivas.

Assim, o Grupo Realidade evidencia que a escola é frequentada por razões extrínsecas à aprendizagem e que a presença física nesse espaço não implica vínculo pedagógico, sugerindo que a permanência se dá apesar do ensino e não em razão dele. A memória escolar, portanto, é mobilizada menos por conteúdos curriculares ou figuras docentes significativas e mais por proteção contra a fome, construção de redes de sociabilidade e possibilidade de estar em um ambiente de coletivização. Os jovens do Grupo Destino também reforçam essa outra função escolar (**Grupo Destino, Passagem Educação no(s) sistema(s), linhas 878-911**):

878 **Km:** [...] e eu sempre tipo assim não vou::: **mentir** eu não  
 879 gostava de estudar por causa que achava chato algumas aulas mas eu sempre  
 880 gostei de ir pá escola pra conhecer pessoas novas brincar fazer amizade por  
 881 causa das menina também na escola eu gostava de ir  
 882 **Mm:** ↳@ia por causa de mulher@  
 883 **TD:** @(2)@  
 884 **Lm:** eu gostava de ir pra brincar (.) ele gostava de ir pra::: carai esqueci a palavra  
 885 mas quando eu lembrar eu vou falar  
 886 **Jm:** ↳ele era @mulherengo@ esse bicho aí  
 887 **Km:** ↳oxe  
 888 **Mm:** ↳rapaz::: só  
 889 metendo o loco  
 890 **Lm:** ↳eh isso mesmo ele gostava das mulheres ele é mulherengo  
 891 **Mm:** ↳era massa ir pra escola nessa época  
 892 **Km:** ↳vixe gostava mesmo (.) num vou @mentir@  
 893 (1) @gosto até hoje@  
 894 **Jm:** ↳@até hoje@  
 895 **TD:** @(2)@  
 896 **Lm:** ↳eu ia pá escola levava só o caderno e uma caneta @(1)@  
 897 **Mm:** ↳chegava numa rua e já guardava o meu caderno  
 898 minha caneta nos **mato** e já caía (.) sem nada já ia pra escola sem nada  
 899 **Jm:** ↳pra num fazê nada no @caderno@  
 900 **Mm:** @só pra pegar as mulheres@  
 901 **TD:** @(1)@  
 902 **Lm:** ↳@tu também era mulherengo@  
 903 **Km:** quantas vez eu num fingi que eu esqueci meus livro também tipo de  
 904 matemática  
 905 **Lm:** ↳pra num fazê o dever  
 906 **Km:** ↳pá num fazer o dever que eu já sabia que ia ter aula no livro eu  
 907 falei o **quê** num vô levar o livro nada (.) ê professor esqueci; achando que hoje

<sup>15</sup> Conforme Brasil (2024), o PETI é regulamentado pela Lei n° 14.640 de 31 de julho de 2023, além de contar com portarias e resoluções específicas que detalham aspectos do programa, como a Portaria n° 1.495 de 2 de agosto de 2023 e a Resolução n° 18 de 27 de setembro de 2023, que estabelecem critérios para adesão, pactuação de metas, distribuição e repasse de recursos, bem como procedimentos para execução e prestação de contas.

908 era quarta. hoje é terça (.) é duído né mas querendo ou não os professor  
 909 xingava mais do que esses agente aí °isso eu num vô falá muito assim que  
 910 depois nós -tá sendo cobrado aí? **mas** (.) eu num ligo também não (.) já -tô  
 911 preso mermo

A partir da fala inicial de Kaique, em tom confessional, evidencia-se a distinção entre ir à escola e estudar. O jovem afirma que sempre gostou de frequentar a escola, mas não de estudar, destacando que sua presença naquele espaço estava relacionada ao desejo de conhecer pessoas novas, brincar, fazer amizades e se relacionar com meninas. As aulas consideradas chatas são apontadas como o motivo para o não gosto por estudar, o que denota a necessidade de reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico e da estrutura histórico-institucional que ainda funda o ambiente escolar. O grupo reage a essa fala, com risos e brincadeiras, em um clima de descontração, reforçando o compartilhamento da perspectiva comum da escola como espaço de sociabilidade, que pode ser desvinculado do estudo. João e Leandro complementam a fala de Kaique ao chamá-lo de “mulherengo”, postura também adotada por Murilo quando diz que o colega estava “só metendo o louco”, o que corrobora a ida à escola especificamente para paquerar e namorar.

Murilo lembra o período escolar com saudosismo, não pelas aulas ou pelo conhecimento adquirido, mas pelo ambiente que oferecia diversão. Leandro e Murilo reforçam e desenvolvem essa proposição nos relatos sobre, respectivamente, levar apenas um caderno e uma caneta para a escola ou sequer levar o material, preferindo deixá-lo nos arredores, o que é apontado por João como estratégia para não faz nada. Esse movimento registrado nas falas, que reafirma o distanciamento e a recusa ao envolvimento pedagógico, evidencia que, mesmo fisicamente presentes na escola, os jovens buscavam ativamente fugir do processo de aprendizagem.

As estratégias narradas, como esquecer livros didáticos de propósito e não levar material escolar, revelam a ressignificação da função central da escola e um deslocamento das experiências educacionais para o campo da convivência e da afetividade entre pares. Quando menciona que os professores “xingavam muito” por conta dessa conduta, Kaique inicia uma comparação implícita com os policiais penais e, apontando risco de retaliação por essa fala, reduz o tom de voz e interrompe o relato. Em seguida, ele tenta retomar, dizendo que não se importa, “posso falar, já estou preso mesmo”, o que sugere a permanência do controle e da censura institucional mesmo em contextos de suposta liberdade discursiva. Ao tematizar a escola com nostalgia e bom humor, o Grupo Destino ressignifica as experiências a partir de elementos relacionais, deixando em segundo plano, ou mesmo ausente, qualquer conteúdo

curricular ou vínculo formativo com o saber. O trecho a seguir, ainda desse grupo, contribui para a reconstrução da orientação (**Grupo Destino, Passagem Trajetória escolar, linhas 973-987**):

973 **Lm:** L<sub>aham</sub>::: gostava da escola só quando=eu  
 974 quando=eu era de menor mermo  
 975 **Mm:** L<sub>@dos lanches@</sub>  
 976 **Lm:** L<sub>não</sub>::: @(1)@ eh::: dos lanches e  
 977 quando eu era menor né porque (.) às vezes que eu frequentava eu nunca fui  
 978 bom pra aprender moço (.) eu tipo (.) por meio que **dificuldade** aí eu::: ficava;  
 979 matando aula:: os professor brigava comigo aí eu fui caçando briga lá com os  
 980 muleque também lá da escola (.) queria ir logo na porrada lá aí os professor  
 981 me expulsou lá mas eu nunca fui assim de gostar da escola não (.) eu acho que  
 982 eu tenho uma certa dificuldade pra aprender né  
 983 **Mm:** L<sub>hoje em dia</sub> (.) hoje em dia  
 984 nessa escola aqui eu sou aluno exemplar sabe (.)  
 985 **TD:** @(2)@  
 986 **Mm:** L<sub>entendeu</sub> (.) eu sou um aluno exemplar::: mas @nas outras escola@ eu  
 987 num era não @(2)@

Na fala de Leandro, o desinteresse pela escola é relacionado diretamente às suas dificuldades de aprendizagem, evidenciando um processo de afastamento progressivo que começa ainda na infância. Ele afirma que, quando era mais novo, gostava de frequentar a escola, o que é interpretado por Murilo como sendo, em parte, por causa dos lanches, e valida essa sugestão, mas destaca que, com o tempo, ao perceber que “nunca foi bom para aprender”, passou a evitar as aulas. O relato de Leandro revela uma transição da presença entusiástica para o distanciamento escolar, orientada por frustrações pedagógicas e ausência de apoio institucional. À medida que suas dificuldades se agravavam e não eram percebidas pela escola, ele começou a faltar às aulas, entrou em conflitos com professores e colegas e, eventualmente, foi expulso da escola. Sua trajetória é apresentada como um caminho inevitável de exclusão, que se inicia na falta de respostas às suas necessidades específicas de aprendizagem e culmina na sua própria negação da escola como espaço desejável.

Esse processo de desengajamento escolar, intensificado pela falta de suporte pedagógico, revela não apenas a presença de barreiras individuais à aprendizagem, mas, sobretudo, uma fragilidade estrutural da escola em lidar com a diversidade de sujeitos que a frequentam. Quando o aprendizado se torna uma exigência inescapável, e o estudante não encontra estratégias de mediação ou apoio efetivo, o fracasso é vivenciado como uma responsabilidade individual, e não como expressão da ausência de respostas institucionais. A escola, nesse cenário, falha em reconhecer e responder às diferentes formas de aprender e, ao fazê-lo, contribui para o afastamento de jovens que, como Leandro, passaram a frequentá-la

apenas enquanto puderam ignorar ou contornar sua função formativa. Quando isso já não é possível, a evasão simbólica, e depois física, se instala.

Murilo complementa e valida essa orientação ao afirmar, entre risos, que hoje se considera um estudante exemplar na escola do sistema de privação, mas que, nas escolas por onde passou antes, não era assim. A fala é acolhida com humor pelo grupo, o que evidencia tanto a cumplicidade entre os participantes quanto a naturalização dessa trajetória de fracasso escolar anterior à institucionalização. Essa passagem documenta que o distanciamento em relação à função pedagógica da escola não ocorre apenas pela existência de outras motivações para frequentá-la, mas também, e talvez principalmente, pela ausência de reconhecimento e resposta às necessidades concretas de aprendizagem. Trata-se de um processo, também desenvolvido no Grupo Realidade, de exclusão escolar que se constrói na intersecção entre vulnerabilidades individuais, condições sociais e omissões institucionais e provoca sentimento de inadequação ao espaço escolar (**Grupo Realidade, Passagem Trajetória escolar, linhas 255-271**):

255	<b>Am:</b>	↳eu consegui chegar (.)
256	<b>Cm:</b>	↳ hoje em dia hum (.)
257	<b>Am:</b>	eu consegui chegar na unidade de internação no primeiro ano do ensino médio
258	<b>Cm:</b>	↳hoje em dia
259	<b>Am:</b>	↳eu consegui chegar na unidade de internação no primeiro
260		ano do ensino médio porque teve muita pessoa pá me ajudar porque pelo fato
261		de eu ser hiperativo tinha a diretora lá que a bicha me conhecia que ela deu
262		aula pá a minha mãe quando ela era pequena então ela conhecia tinha
263		consideração por mim aí ela falou que (.) falou pros professor que quando eu
264		terminasse os dever tudinho (.) porque o problema num era nem os dever os
265		problema era quando eu terminava o dever (.) aí se eu terminasse o dever elas
266		podia me liberar pra ir lá pá direção e eu ficava lá tomando café cá bicha
267		trocando ideia com ela arrumando livro esses bagulho porque senão se eu
268		ficasse na sala todo dia era advertência todo dia porque eu não deixava os
269		outros terminar aí eu ficava enchendo o saco (.) aí::: foi isso graças a Deus
270		deu bom deu bom até aqui
271	<b>Cm:</b>	↳próxima pergunta

A narrativa de Arthur revela uma experiência escolar marcada pela inadequação institucional diante de necessidades específicas, mas também pela existência pontual de acolhimento e reconhecimento subjetivo. Ele demonstra surpresa por ter chegado ao ensino médio antes de ser internado no sistema socioeducativo, atribuindo essa conquista à ajuda de pessoas específicas ao longo de sua trajetória escolar, em especial, destaca o papel de uma diretora que, ao reconhecer sua hiperatividade, buscou estratégias para que ele pudesse participar efetivamente do ambiente escolar e do processo de ensino-aprendizagem. A diretora, que já conhecia sua família, pois havia sido professora de sua mãe, estabeleceu uma dinâmica que lhe permitia alternar momentos em sala e fora dela, oferecendo-lhe tarefas alternativas e

um espaço de acolhimento. Essa personalização do cuidado não se apresenta como uma política da escola, mas como uma iniciativa individual de uma funcionária sensibilizada por vínculos subjetivos e afetivos.

Essa experiência, embora positiva, expõe a fragilidade estrutural da escola em lidar com a diversidade dos modos de ser e aprender dos estudantes. Arthur reconhece que não tinha dificuldade em realizar as tarefas, mas sim em permanecer inerte em sala de aula após concluir suas atividades. Essa característica, frequentemente tratada com punições e advertências, gerava desentendimentos com os professores e alimentava seu afastamento progressivo do espaço escolar. A atitude da diretora contrasta com esse cenário, pois, ao acolher a subjetividade de Arthur, permite que ele permaneça na escola e a vivencie de forma minimamente positiva. No entanto, a centralidade da figura da diretora, e não da instituição, reforça a ideia de que o acolhimento da diferença, quando ocorre, depende de ações individuais e não da efetivação de um projeto político-pedagógico.

Dessa forma, a fala de Arthur evidencia uma orientação coletiva na qual a escola, embora reconhecida como espaço desejado por alguns jovens, como ele próprio, só é viável quando há abertura para suas diferenças e subjetividades. Sua gratidão a Deus, expressa ao afirmar que “graças a Deus deu bom”, insinua que a permanência na escola foi quase um milagre, resultado de uma conjunção improvável de fatores, mais do que de uma estrutura escolar que garanta o acesso pleno e equitativo ao aprendizado. Ao final da passagem, Caio intervém com um pedido ritualizado para mudança de assunto, encerrando a discussão como quem reconhece o esgotamento ou a fragilidade emocional envolvida naquele relato. Essa movimentação do grupo reafirma que o pertencimento à escola está condicionado ao reconhecimento da individualidade dos estudantes, e que, na ausência de tal reconhecimento, prevalece o distanciamento em relação à função pedagógica da instituição.

As lembranças mais vívidas evocadas pelos jovens dizem respeito às interações entre colegas, às brincadeiras, aos conflitos e às relações com professores e funcionárias, mais próximas do cuidado do que da autoridade pedagógica. Alguns relatos destacam momentos de acolhimento, especialmente por parte de professores que demonstraram escuta, paciência ou empatia frente às dificuldades trazidas da casa, da rua ou da própria subjetividade dos estudantes. Ainda que raras, essas experiências de acolhimento afetivo são fortemente lembradas e valorizadas, contrastando com o geral sentimento de exclusão do processo de ensino-aprendizagem.

Essa dissociação entre o estar na escola e o aprender revela um padrão praxiológico em que a escola é vivida como espaço de sociabilidade, mas não de formação intelectual ou

emancipação. Para os jovens, o tempo escolar era um tempo sem sentido pedagógico, vivido em meio à repetência, ao desinteresse pelas disciplinas e à ausência de metodologias que dialogassem com seus repertórios. Ainda assim, o espaço escolar ocupava uma função importante na vida cotidiana, ajudando a “passar o tempo” e possibilitava encontrar os amigos, e mantinha certa rotina longe das ruas, ao menos por algumas horas.

Há também falas que revelam um uso instrumental da escola por parte das próprias famílias e instituições como espaço de vigilância sobre os filhos, como exigência para acesso a benefícios sociais ou como cumprimento simbólico de um dever. Nesse cenário, os jovens pareciam ocupar a escola sem mediação crítica sobre seu sentido, vivendo uma espécie de presença ausente, fisicamente ali, mas subjetivamente alheios. O sentido documentado nesta seção aponta que, embora representada como uma possibilidade de convivência e proteção, a escola não se configurava como espaço de reconhecimento de crianças e jovens como sujeitos de saber, capazes de aprender, ensinar e participar ativamente da experiência escolar. A sociabilidade, nesse contexto, operava como um substituto possível da aprendizagem, uma forma de construir sentido e vínculo, mesmo diante da precariedade das relações pedagógicas.

#### 6.1.1.2 A escola como espaço de não pertencimento, exclusão e marginalização

A experiência escolar descrita pelos jovens manifesta, em primeira instância, um profundo sentimento de não pertencimento, já que, desde os momentos iniciais das trajetórias educacionais, eles se perceberam exteriores a um ambiente no qual deveriam se integrar. Embora a escola devesse cumprir a função pedagógica de acolhimento e formação, as falas dos jovens documentam que esses sujeitos foram tratados como meros corpos presentes, sem escuta qualificada nem acompanhamento individualizado, de modo que sua inserção no espaço escolar reforçou, em vez de mitigar, as sensações de inadequação e desconexão, inviabilizando a construção progressiva de vínculo docente-discente e o estabelecimento de uma identidade escolar que lhes fosse própria.

Logo, essa percepção de não pertencimento desdobrou-se em práticas de exclusão formal e informal que repetem e agravam, no interior da instituição, os fatores de vulnerabilidade socioeconômica e cultural que permeiam suas vidas. A partir disso, esses estudantes tornam-se sujeitos de constantes medidas punitivas, como advertências, sanções disciplinares, suspensões, reprovações e, em muitos casos, expulsão escolar, que culminam no abandono precoce dos estudos e refletem não apenas uma resposta reativa à indisciplina ou às ausências, mas também o recrudescimento de preconceitos relativos à raça, à classe social e a

necessidades educativas específicas. Dessa forma, essa dinâmica produz um ciclo de exclusão no qual a escola contribui para a reprodução das desigualdades vivenciadas cotidianamente fora de seus muros.

As falas do Grupo Privação reforçam o sentimento de não pertencimento relacionado à escola por meio de um efeito de eco discursivo resultante da ampliação, retomada e validação das proposições trazidas pelos pares (**Grupo Privação, Passagem Trajetória escolar, linhas 364-379; 390-425**):

364 **Om:** e eu (2) eu acho que também vou falar igual ele aqui eu num estudei eu estudei  
365 em poucas vez as vez que eu estudei foi quando minha mãe quando eu era  
366 pequeno e a minha mãe me levava pá escola né (.) porque::: é::: eu (.) eu  
367 num::: eu já falava logo pá minha mãe mermo mãe eu num vou pá escola não  
368 e já falava nem mande eu ir se arrumar não ela falava que eu ia e eu num ia  
369 falava que num ia pá escola me dava uma taca lá eu ficava em casa (.) aí  
370 chorando lá::: era aí ela mandava eu ir pá escola aí quando eu ia pá escola  
371 quando eu -tava lá no prezinho segundo ano aí beleza aí::: a última vez que  
372 eu fui pá escola eu passei de ano e fui pro quarto quarta série aí quando eu  
373 comecei a entrar=quando eu entrei no crime aí eu fui sentenciado (.) aí de aqui  
374 pra lá eu só -tô estudando só dentro da cadeia mermo porque (.) eu acho que  
375 nem dentro da cadeia porque até hoje de dois ano e seis que eu -tô preso (1)  
376 e::: até hoje eu -tô no::: na mesma série eu @-tô congelado na mesma série  
377 nunca passei@ @(2)@ aí::: eu nunca (.) praticamente eu nunca estudei **não**  
378 (1) é isso aí::: eu::: na minha vida de escola eu num tem nem como falar que  
379 teve vida na escola né que (1) num tive (.)

[...]

390 **Nm:** a minha vida na escola foi que nem eu falei né (.) tipo (.) eu sempre fui::: é  
391 porque quando eu era:: menino mais novo assim era muito traquino era tipo  
392 (.) igual o povo fala era atentado (.) aí:: sempre tem as turminha na escola né  
393 @dos menino tem uns que é mais folgado e tal@ tem uns que é mais de boas  
394 os nerd aí tipo eu fui me envolver nas pior né dos menino mais (1) mar folgado  
395 que gostava de::: é porque tipo também falta de opção né igual os menino  
396 falou às vezes o pessoal tinha um lanche e tal pa comer a mais e nossa família  
397 num tinha condição (.) às vezes nós chegava tomava mermo e tal (.) @tomava  
398 o lanche dos menino@  
399 **Td:** @(2)@  
400 **Nm:** tomava o lanche aí que eu comecei assim por influência também né amizade  
401 porque nós num faz isso sozinho né (.) aí sempre tinha aqueles amigo que nós  
402 gostava também né (.) aí nós incentivado era incentivado e foi nessa época aí  
403 que começou aí eu comecei tipo desandar na escola comecei matar a aula pá  
404 sair cas menina e tal (.) só que aí tinha vez que eu falava pá minha mãe que  
405 num tinha aula e minha mãe tipo era uma pessoa (1) é uma pessoa muito gente  
406 boa até hoje o que eu falo ela acredita em mim aí eu falava não mãe eu num  
407 tive aula hoje não e tal (1) aí vem umas menina aqui e uns amigo meu também  
408 que só teve poucas aula hoje e tal e ela é e tal (.) e sempre fazia amizade com  
409 todo mundo chegava (.) quem eu levava lá pra casa a minha mãe acolhia (.) aí  
410 ficava de boa acabou que teve uma época que minha mãe acostumou com o  
411 pessoal indo lá pra casa aí:: só que nisso eu já tinha parado de estudar que eu  
412 tinha sido expulso só que eu conhecia o pessoal da escola aí eu fui expulso lá  
413 da escola porque:: -tava tipo mexendo no::: o diretor lá da::: aí nós pegava e  
414 ficava estourando bombinha na hora do intervalo estourava as lixeiras e tal  
415 (1) aí foi o diretor lá me expulsou né só que eu continuava na porta da escola  
416 que eu gostava de ir pá porta da escola mais os menino pá traquinar e tal por

417 causa das menina também que eu tinha uma namorada lá né que na época eu  
 418 arrumei lá na escola aí::: depois que eu fui expulso da escola minha mãe tentou  
 419 me matricular na outra só que eu já tipo num queria estudar mais e tal (.) aí  
 420 minha mãe foi se acostumando com aquilo foi bem::: foi bem próximo da vez  
 421 da época que eu fui preso não passei muito tempo não na rua depois que eu  
 422 parei de estudar (.) aí comecei levar os pessoal lá pra casa hoje em dia até hoje  
 423 eu tenho muitos conhecidos dessa época né uns=uns -tá de boa uns -tá  
 424 trabalhando terminou os estudo outros -tá no crime também aí::: é isso (.) o  
 425 que restou até hoje

Esse encadeamento de falas do Grupo Privação demonstra que a escola não foi instituída como espaço de vivência real, mas antes como obrigação formal a ser driblada. Olavo sintetiza esse distanciamento afetivo e prático ao afirmar, sucintamente, que “nunca estudou”; em sua memória, o contato com a sala de aula restringe-se a breves episódios na infância, sob supervisão materna, e culmina no quarto ano do ensino fundamental. Posteriormente, ainda dentro do sistema socioeducativo, ele permanece “congelado” na mesma série durante mais de dois anos, sem progressão, fato que menciona entre risos, estratégia retórica que suaviza o enunciado, mas evidencia o peso de nunca se ter integrado ao processo de escolarização.

A negação de qualquer “vida na escola” torna-se, dessa forma, denúncia contundente da falência institucional e, mesmo quando a unidade socioeducativa oferece acesso às aulas, a falta de vínculo e de reconhecimento impede qualquer avanço acadêmico. Assim, a escola é nomeada como uma experiência inexistente (“não tive vida na escola”), negação que é, ao mesmo tempo, denúncia e marca subjetiva de fracasso considerado exclusivamente pessoal, mas que fatalmente, é institucional e social. Nico descreve como a indisciplina infantil o aproximou dos “meninos mais folgados” e consolidou uma sociabilidade que supria seu anseio de pertencimento, no ambiente escolar, embora desvinculada da função educativa.

A convivência pautada por bagunças e brincadeiras tornou-se, assim, mediadora de sua identidade escolar, ao passo que as atividades de indisciplina prenunciavam os primeiros atos infracionais. Nesse contexto, emergem desigualdades materiais que cristalizam o sentimento de exclusão, tendo em vista que Nico revela que, enquanto alguns colegas tinham dinheiro para o lanche, ele e seus pares, possivelmente todos provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não, documentando uma experiência social de exclusão, que se converte em revanche simbólica por meio de pequenos atos de roubo e intimidação. Essa dinâmica evidencia que a escola reproduzia, em seu interior, as mesmas disparidades vividas fora de suas salas, fragilizando a pretensa igualdade de oportunidades e aprofundando o distanciamento afetivo dos estudantes.

Apesar das falhas institucionais, a mãe de Nico surge como figura de acolhimento irrestrito, cuja casa transformou-se em ponto de encontro para o grupo de amigos quando não

iam à escola, e suas crenças nas justificativas do filho, mesmo quando ele mentia sobre a frequência, conferiam ao lar um espaço protegido, ainda que sem solucionar o vazio escolar. Esse duplo movimento de exclusão, na escola e na insistente aceitação familiar, reforça o caráter precário do vínculo educacional e a negação do direito à escolarização.

A expulsão por estourar “bombinhas” durante o recreio consagra a ruptura oficial de Nico com o sistema escolar; embora, inicialmente, tenha continuado a comparecer à porta da escola para se relacionar, a impossibilidade de reintegração precipitou sua evasão definitiva. A partir de então, o abandono escolar e a adesão ao universo criminal consolidam-se como desfecho de uma trajetória marcada pela interdição institucional, em que a escola, percebida como distante, repressiva e irrelevante para sua formação, encerra-se como símbolo negado, suplantado por sociabilidades desviantes que lhe garantiram pertencimento quando a instituição falhou em integrá-lo.

O relato do Grupo Mente sugere que a má conduta em ambiente escolar, longe de ser compreendida como sinal de vulnerabilidade e de necessidade de atendimentos específicos e especializados, deve ser duramente punida, ainda que isso provoque rupturas com o universo escolar (**Grupo Mente, Passagem Trajetória escolar, linhas 797-812**):

- 797 **Gm:** ↳eles me tiraram (.) eles me tiraram eu estudava de  
798 tarde na escola só que eles me tiraram e me colocaram de noite por causo que::  
799 eu atentava muito ia muito pra direção só sabia ir pra direção só (.) só pra  
800 tomar no:: (.) suspensão advertência esses negócios era só isso (.) só sabia  
801 disso (.) briga de **escola** era só nisso aí
- 802 **Fm:** a última vez que eu fui pra a escola eu -tava até querendo ainda ir pra escola  
803 ainda (.) aí o diretor implicou comigo ah -tava jogando liguinha e o diretor  
804 implicou comigo aí ele veio me xingar eu já num aguentava desaforo já::  
805 também (.) paguei nele todinho ele me=me mandou sair da escola (.) e como  
806 é que fala (.)
- 807 **Im:** ↳expulsou
- 808 **Fm:** ↳me expulsou da escola falou que eu não era @apto@ pra  
809 estudar não (.) que eu era atentado e num sei o quê (.) que eu ia acabar  
810 atrapalhando outras pessoas que queria estudar (1) e foi isso:: (3) pelo meu  
811 azar minha mãe -tava bem no dia foi bem no dia na escola ia resolver não sei  
812 o quê e ôxe:: o que tu -tá fazendo aqui meu filho (.) ixi deu ruim

Gustavo descreve um processo escalonado de exclusão, em que transferência de turno, suspensões e advertências sucessivas funcionaram como dispositivos de coerção para corrigir comportamentos considerados inadequados, ao passo que cada medida disciplinar aprofundava seu distanciamento, até a efetiva dissolução do vínculo com a instituição. Fernando acrescenta que, mesmo ainda desejando continuar os estudos, viu-se em confronto direto com o diretor, no qual uma indisciplina deu ensejo a desentendimento e recusa de repreensão, desencadeando uma briga verbal que precipitou sua expulsão.

O episódio é narrado com ironia e até humor, mas a presença da mãe “bem no dia” indica um momento de constrangimento e frustração, reforçando a distância afetiva e estrutural entre estudante e escola. Apesar do tom divertido, percebe-se que o humor serve apenas para amortecer a humilhação vivida ao ser formalmente excluído de um ambiente que lhe fora destinado, tendo sua inadequação ao universo escolar explicitada por meio da afirmação do diretor de que ele não era apto para estudar e que, sua permanência ali por mais tempo, somente prejudicaria os demais estudantes. A fala de Ícaro, complementando a narrativa de Fernando, embora curta, evidencia o compartilhamento de experiências.

A presença da mãe de Fernando na escola, longe de proporcionar proteção, acentua o contraste entre a solidariedade familiar e a frieza disciplinar da direção, revelando que o rompimento com a escola adquire contornos de tensão intergeracional, pois a figura materna, impotente diante da sanção, somente testemunha a desqualificação do filho como sujeito educável. Em última análise, essa passagem torna evidente que a escola, em vez de assumir seu papel pedagógico de integração e formação, atuou como agente de exclusão, utilizando-se de seus instrumentos disciplinares para marginalizar os jovens que se viam marcados por desigualdades estruturais e comportamentos tidos como desviantes.

Ao transformar punições em respostas automáticas à má conduta, a escola reproduz padrões de exclusão já presentes na vida desses jovens, contribuindo para que o espaço escolar se converta em sinônimo de rejeição e de impossibilidade de pertencimento, como exemplificado no trecho a seguir (**Grupo Destino, Passagem Trajetória escolar, linhas 912-944**):

912     **Yf:** e como que era pra vocês na escola lá fora vocês querem falar um pouco aí  
 913           conta aí pra mim como era a trajetória de vocês na escola (.) como é  
 914     **Km:** ah::: o meu (.) tipo assim como eu não estudava muito eu já fui expulso da  
 915           escola três vez tipo suspensão era normal né três dias sem aula (.) só que eu  
 916           fui expulso da Escola A lá da Ceilândia que é uma escola muito conhecida (.)  
 917           aí no meio do ano eu fui pra outra escola Escola B aí eu consegui passar de  
 918           série porque num tinha mais aquelas amizade eu me esforcei mais um  
 919           pouquinho e passei (.) aí eu voltei pra Escola A de novo (.) quando eu voltei  
 920           pra lá eu fui expulso na metade do ano (.) aí a regional de Ceilândia nem  
 921           Taguatinga não me aceitou em nenhuma escola (.) **nenhuma** por causa das  
 922           minhas advertência e suspensão (.) aí eu fui parar pra estudar lá no Guará (.)  
 923           chegando lá só tinha o que só os moleque da Estrutural (.) chegava aqueles  
 924           bauzão escolar num tinha ninguém que era do Guará  
 925           ninguém=ninguém=ninguém lá da Escola C aí eu chegando lá só eu que era  
 926           da Ceilândia e todo mundo da Estrutural (.) a escola era banda a sala ficava  
 927           aberta né tipo -cê num falava ê professor vou lá no banheiro (.) só **saia** os  
 928           professor não ligava pra nada acho que tinha medo dos alunos porque lá era  
 929           tipo uma escola muito rígida::: rígida não (.) é tipo banda as crianças ((ruído))  
 930           porque na nossa época era criança 14 15 16 ano saia ia lá na pracinha lá de  
 931           fora tinha uma bocadazona de crack lá em frente à escola fumava cigarro  
 932           voltava no intervalo entraram pra dentro (.) eu nunca tinha visto uma escola

933 dessa (.) aí depois dessa escola aí eu consegui passar porque chegou no final  
 934 do ano tinha só 4 aluno na minha sala ((ruído externo))) tinha só 4 só=só 4 na  
 935 minha sala tinha 3 menino 2 menino e eu e outro muleque as professora só  
 936 passou nós (.) deu um chute assim porque queria que nós saísse daquela série  
 937 parceiro (.) era louco eu cheguei na sala tinha vinte e poucos alunos a sala  
 938 vazia né porque (.) aproximadamente era trinta e poucos alunos (.) aí eu  
 939 andava com o Robson (.) um gordinho lá da Estrutural (.) aí o guardinha da  
 940 escola falou ô muleque tu chegou aqui na escola agora tu é traficante? eu falei  
 941 não eu sou lá de Ceilândia (.) e isso só que eu tive que ainda ir morar com a  
 942 minha vó na Vicente Pires pá pegar ônibus na EPTG lá pro Guará era sofri::do  
 943 mermo véi -tava tipo uma rotina de trabalhador já conhecia o cobrador o  
 944 motorista do baú já sabia a hora que os baús passava [...]

Kaique constrói sua trajetória escolar como um percurso de exclusões sucessivas e deslocamentos forçados, revelando um padrão homólogo de naturalização da exclusão escolar. A fala se organiza em torno da ideia de deslocamento compulsório e crescente afastamento da escola, tanto geográfico quanto simbólico, transitando entre o não pertencimento e o abandono, tendo em vista que, mesmo querendo voltar à escola, ele foi impedido pelas recusas institucionais. O afastamento geográfico intensificou as dificuldades já preexistentes de permanência, pois, longe do convívio familiar e submetido a um cotidiano extenuante de transporte, o jovem passou a experimentar a chegada à escola como o primeiro desafio a ser superado. Depois, o jovem descreve o cotidiano escolar da “escola banda”, que se revela como um não lugar educativo, um ambiente de permissividade total, abandono institucional e violência explícita. O uso do termo “banda” como categoria nativa é fundamental, pois evoca a subversão da norma escolar e a sua transformação em espaço de reprodução das mesmas violências das quais os jovens tentam escapar.

A desqualificação dos docentes, a inoperância da direção, o abandono pedagógico e o ostensivo uso de drogas indicam que, nesse quadro, a escola deixa de cumprir sua função social e educativa. O “chute” dado pelos professores para aprovar os estudantes aponta uma lógica de expulsão simbólica por desistência institucional. O “guardinha” que o questionou sobre eventual envolvimento com o tráfico explicita a associação entre território periférico e criminalidade, operando uma vigilância racializada e territorializada. Assim, a escola, longe de se apresentar como espaço de salvaguarda, replicava as desigualdades estruturais e reforçava estigmas, imputando aos estudantes das periferias uma identidade criminal antes mesmo de qualquer ato efetivo, o jovem é rotulado antes de qualquer tentativa de reintegração.

Esse processo de migração compulsória entre escolas documenta a experiência conjuntiva desses jovens da periferia que, mesmo tentando se manter na escola, enfrentam barreiras institucionais estruturais, sendo constantemente deslocados para espaços marginais da própria rede escolar. Em determinado momento, Kaique chegou a mudar de domicílio,

transferindo-se para a casa da avó em uma cidade vizinha, para viabilizar a rotina de estudos. Ele compara essa rotina à de um trabalhador, com diário trajeto de ônibus, conhecimento íntimo de itinerários e horários, e desgaste físico e emocional contínuo, dimensões que ilustram a correlação entre educação e condições de vida precárias na periferia. Por fim, a narrativa de Kaique evidencia como o sistema escolar, ao operar por meio de expulsões, transferências e estigmatizações, converte-se num espaço de marginalização institucional. Em vez de assegurar igualdade de oportunidades, a escola agrava barreiras materiais e simbólicas, impondo a jovens como Kaique a necessidade de rupturas drásticas, sejam elas geográficas, familiares e identitárias, para tentar, sem sucesso garantido, reconstruir um vínculo educacional que se mostra, na prática, inacessível.

Embora a escola seja lembrada pelos jovens como espaço de socialização e, em certos casos, de acolhimento pontual, predomina nos discursos a percepção da escola como um espaço de não pertencimento, no qual a juventude periférica é tratada como incômoda, indisciplinada ou inadequada. A escola, nesse sentido, aparece menos como promotora de inclusão e mais como instituição reprodutora de desigualdades sociais, na qual as marcas de classe, raça, gênero e território se manifestam cotidianamente na forma de exclusão, discriminação e estigmatização.

As falas dos jovens documentam experiências sistemáticas de deslegitimação, e, assim, ser colocado para fora da sala, ser chamado de burro, não conseguir acompanhar a matéria, ser o alvo da diretora ou simplesmente não ser escutado são narrativas recorrentes que revelam a escola como ambiente de negação simbólica, em que esses sujeitos não se reconhecem nem são reconhecidos como estudantes legítimos. A sensação de inadequação não é apenas pedagógica, é social, identitária, relacional. Os jovens relatam que não se sentiam à vontade na escola, que ali não era o lugar deles, que eram tratados como bagunceiros ou marginais antes mesmo de qualquer ato cometido.

Os jovens apontam que sua relação com a escola foi marcada por práticas punitivas, por falta de diálogo e por posturas autoritárias de professores e gestores, o que contribuiu para a evasão, o afastamento e, em alguns casos, para o reforço de vínculos com o mundo do crime. A ausência de estratégias metodológicas de representatividade nas práticas pedagógicas e de acolhimento das trajetórias de vida desses jovens evidencia que a escola não apenas fracassou em sua função educativa, mas também reproduziu e reforçou processos de marginalização. A exclusão não ocorreu apenas pela evasão formal, mas pela contínua negação de pertencimento ao espaço escolar.

### 6.1.1.3 De incivilidade e indisciplina a atos infracionais

A escola, na experiência dos jovens privados de liberdade cujas falas compõem esta pesquisa, não emerge apenas como espaço institucional de ensino, mas como cenário no qual se encenam os primeiros atos que irão configurar trajetórias marcadas pela criminalização. Ela também aparece como uma extensão dos espaços sociais previamente vivenciados, sobretudo a família e a quebrada, reproduzindo dinâmicas de socialização que, ao invés de romper com lógicas de exclusão e violência, as reiteram. Nesse contexto, o comportamento considerado inadequado pelos padrões escolares, frequentemente associado à indisciplina e/ou à incivilidade, não é interrompido ou ressignificado pela ação pedagógica, mas gradativamente deslocado para a esfera da infração e da punição.

A análise das passagens selecionadas revela que a escola é compreendida como o palco privilegiado para os primeiros conflitos com as normas. É nela, ou a partir dela, seja nos corredores, nos intervalos, nas relações entre pares ou nos horários em que deveriam estar em sala de aula, que a indisciplina ou a incivilidade dos jovens começa a ser interpretada como conduta infracional. Esse processo não se dá de forma abrupta, mas como um deslizamento paulatino, o estudante visto como “problemático” ou “mal comportado” passa a ser alvo de suspeição, de vigilância e de sanções que intensificam o afastamento dos vínculos escolares e o aproximam das engrenagens do sistema sociojurídico. É possível afirmar que os atos considerados infracionais se originam e/ou se estabelecem dessas interações escolares, seja por meio de brigas, furtos, uso ou tráfico de drogas, e acontecem dentro da própria escola, com colegas da escola, ou em momentos que deveriam ser ocupados por atividades escolares.

A escola se configura como um espaço simultaneamente disciplinador e gerador de transgressões; institucionalmente legitimado como lugar de socialização e, ao mesmo tempo, vivido como ambiente de exclusão, hostilidade e contato inicial com práticas que posteriormente serão criminalizadas. O que está em jogo não é apenas a ruptura com a trajetória escolar, mas a transição simbólica – e muitas vezes literal – da figura do estudante para a do “infrator”, num processo marcado por desamparo institucional, estigmatização precoce e ausência de mediações pedagógicas eficazes.

Na escola, os indivíduos aprendem e interiorizam novos papéis sociais e se adaptam a novas realidades, processo a partir do qual se tem contato com regras, costumes, valores e comportamentos considerados adequados ou inadequados de acordo com grupos sociais ou sociedade. Nesse sentido, a discussão seguinte, protagonizada pelos jovens do Grupo Realidade, que aborda o *bullying* como uma experiência escolar marcante e negativa, ainda que

muitas vezes banalizada (naturalizada) ou transformada em anedota, ilustra a necessidade da adaptação de condutas individuais, cuja compreensão pode transitar entre incivilidade, indisciplina e atos infracionais, para a sobrevivência no ambiente escolar (**Grupo Realidade, Passagem Trajetória escolar, linhas 688-727**):

688 **Bm:** na escola eu cometi um *bullying* do carai  
 689 **Dm:** <sup>L</sup>eu fazia *bullyng* pra carai (.)  
 690 **Cm:** **oxe** (.) ideia otário  
 691 **Am:** <sup>L</sup>eu num vou mentir não (.) num vou mentir não (.) até os meus  
 692 três anos que era no jardim de infância ©eu era o *bullying* parceiro©  
 693 **TD:** @ (4) @  
 694 **Yf:** você sofria o *bullying*?  
 695 **Am:** <sup>L</sup>ôxe::  
 696 **TD:** <sup>L</sup>@ (2) @  
 697 **Cm:** <sup>L</sup>@mano o bagulho num é pra tu chorar não @  
 698 **Am:** ôxe @o bagulho é pra ser sincero mano @  
 699 **Cm:** <sup>L</sup>@eh mas num precisa chorar @  
 700 **Am:** @se o bagulho é pra ser sincero eu num -tô gostando não parceiro dessa  
 701 conversa não @ mas (.)  
 702 **TD:** @ 2 @  
 703 **Am:** até o **meus** (.) até o meu terceiro ano ali parceiro  
 704 **Cm:** <sup>L</sup>@carai véi @  
 705 **TD:** @ 2 @  
 706 **Am:** <sup>L</sup>@eu fui o *bullying* -tá ligado @  
 707 **Bm:** <sup>L</sup>@ah não @  
 708 **Am:** @mas eu acho que isso influenciou a crescer nessa selva parceiro @  
 709 **Cm:** <sup>L</sup>@carai muleque @  
 710 **Am:** @eu falei ou eu sou zebra **ou** eu sou **leão** parceiro @  
 711 **TD:** @ 1 @  
 712 **Am:** @então o bagulho é o seguinte já que nós é leonino até no signo vamos ser  
 713 leão nessa selva também botar ordem aqui parceiro @ e comecei a fazer  
 714 *bullying* com o povo não tô nem aí  
 715 **Cm:** <sup>L</sup>eu acho que eu nunca fiz *bullying* com  
 716 ninguém não (.)  
 717 **Dm:** <sup>L</sup>@ah para @  
 718 **Cm:** ô::: eu reprovei aí eu fui pro quinto ano aí minha irmã me alcançou  
 719 **Am:** <sup>L</sup>mas eu te digo  
 720 uma coisa isso aí que -cê falou peraí rapidinho (.) -cê sabe -cê falou assim -cê  
 721 acha que num fez *bullying* com ninguém não -cê só sabe se você fez *bullying*  
 722 com alguém quando -cê pa:::ssa parceiro  
 723 **Em:** <sup>L</sup>eh:::  
 724 **Dm:** eh eu passei por *bullying* @ (1) @  
 725 **TD:** <sup>L</sup>@ (2) @  
 726 **Dm:** @o feitiço virou contra o feiticeiro @  
 727 **Cm:** <sup>L</sup>pô ó eu num lembro não

A introdução do tema ocorre de forma aparentemente leve, quando Beto e Daniel admitem terem praticado *bullying*. No entanto, a narrativa ganha profundidade quando Arthur assume a palavra e, entre lágrimas, relata que até o jardim de infância era ele “o *bullying*”, numa confissão atravessada por dor, ironia e constrangimento. A reação do grupo é de riso, e a entrevistadora busca confirmar o sentido da fala ao perguntar se ele sofria *bullying*. Diante do choro do colega, Caio tenta amenizar a situação, dizendo que “não é para chorar”, e Arthur

responde que, se a proposta é falar com sinceridade, ele está sendo sincero. Ao mesmo tempo, expressa o incômodo com o teor da conversa, afirmando que “não está gostando disso não”, sinalizando o desconforto emocional de revisitar experiências dolorosas vividas na escola.

A partir da retomada do controle narrativo, Arthur explica que, por ter sido vítima de *bullying*, aprendeu a se defender adotando uma postura mais agressiva. Em uma analogia marcada por força e sobrevivência, afirma que aprendeu a “crescer na selva”, optando por ser predador, o “leão”, em vez da presa, nesse caso, a “zebra”. A metáfora é reforçada com uma menção ao seu signo, leão, como justificativa simbólica da virada em sua conduta. Assim, o sofrimento vivenciado é ressignificado como aprendizado de autodefesa, ainda que essa defesa tenha se dado por meio da reprodução da mesma violência sofrida. Ao se afirmar como autor de *bullying* após ter sido vítima, Arthur revela a complexidade das estratégias juvenis de enfrentamento da dor, indicando que a violência, nesse contexto, não é apenas um problema, mas também uma forma de resposta.

Caio contrapõe dizendo que nunca cometeu *bullying*, ao que Arthur rebate com um argumento, que é prontamente endossado pelos colegas, de só sabe que cometeu *bullying* quem um dia foi vítima, sugerindo que a prática está entranhada nas vivências escolares, em um ciclo difícil de romper. A fala de Arthur e a dinâmica que se estabelece entre os colegas revelam não apenas a perversidade do *bullying* no cotidiano escolar, mas também os modos como os jovens o elaboram emocional e simbolicamente, oscilando entre o riso, o desconforto e a necessidade de se afirmar diante das fragilidades expostas.

Por meio desse jogo discursivo, alternando choro, humor nervoso e afirmações enfáticas, o Grupo Realidade documenta como a escola, além de espaço de aprendizado negado, foi palco de dinâmicas violentas em que a indisciplina se metamorfoseava em tática de sobrevivência e exclusão mútua. Como é possível constatar nas discussões ainda desse grupo, os comportamentos indisciplinados e incivilizados que, inicialmente, objetivavam a resistência no ambiente escolar, posteriormente, vão sendo convertidas em códigos de condutas ensinados e aprendidos na escola que reproduzem a lógica de poder pela violência e aproxima os estudantes do envolvimento com o crime e do cometimento de atos infracionais (**Grupo Realidade, Passagem Trajetória escolar, linhas 794-811**):

794 **Yf:** vocês acham que a escola tem relação com o envolvimento com o crime  
 795 **Cm:** ↳ô:....  
 796 **Am:** pô lá assim -cê né só apresentado pra geografia matemática e história não né  
 797 (. ) lá se é apresentado pra muita coisa  
 798 **TD:** @ (2) @  
 799 **Am:** se não -cê apanha  
 800 **Cm:** ↳da vida

801 **Bm:**                                    Laprendi também a não abaixar a cabeça pá ninguém  
802 **Dm:** exatamente  
803 **Em:**                                    Lexatamente  
804 **Bm:**                                    Lo cara também (.)  
805 **Cm:** ali tipo tu só tem tu (.) não tem teus pais alguém pra  
806 **Bm:**                                    Leh (.) tu num tem ninguém  
807 **Cm:** alguém já tipo quer te oprimir:: aí tu escolhe ou tu é oprimido ou tu bate de  
808 frente  
809 **Em:**                                    Lexatamente  
810 **Am:** eh::: igual eu te falei igual eu falei agora ou você é zebra eu você é leão então  
811 (.) aí -cê tem que fazer a escolha né (.) só que:::

A partir de uma pergunta da entrevistadora, as falas dos jovens ganham densidade interpretativa e tom mais sério, embora mantenham o dinamismo característico dos encontros coletivos. Arthur ironiza o currículo escolar ao dizer que “lá se é apresentado pra muita coisa”, superando a noção de conteúdos disciplinares e desencadeando uma sequência de falas articuladas que mesclam crítica social, filosofia de rua e reflexões sobre trajetórias de vida. A escola, nesse quadro, não é vivida como espaço de distanciamento do crime, mas como local onde a lógica da sobrevivência violenta, típica da rua, se aprofunda e se institucionaliza. Caio complementa, dizendo que ali se aprende “de pouco”, sugerindo que a aprendizagem formal é acompanhada das vivências concretas, onde os pares ensinam mais que os professores. A escola, portanto, não interrompe o ciclo da exclusão; ao contrário, atua como reforço simbólico e prático da lógica da rua.

A metáfora “ou você é zebra ou você é leão”, mobilizada por Arthur, organiza o raciocínio coletivo com potência. Estar na escola, para esses jovens, exige posicionamento firme, a partir do qual ou se impõe respeito, ou se é oprimido. A ausência de mediação institucional e de figuras escolares que inspirem autoridade legítima transforma o espaço escolar em território de disputa, em que o medo, a imposição de força e a autoafirmação viril passam a ser estratégias de sobrevivência. Beto explicita essa dimensão ao dizer que “tu não tem teus pais”, evidenciando a ausência familiar como um dos fatores que tornam a escola palco dessas disputas, que, somada à omissão institucional, amplia o peso da convivência com os pares, consolidando o ambiente como reprodução da lógica da rua.

A masculinidade resistente, moldada pelo enfrentamento e pela recusa à submissão, é reafirmada como estratégia identitária frente à violência escolar e à deslegitimação cotidiana. Daniel, ainda que traga nuances à discussão, reconhecendo que tudo depende da pessoa ou ressaltando que o acúmulo de advertências leva à expulsão, não rompe com essa lógica. As experiências narradas apontam que, na ausência de alternativas simbólicas e práticas reais de pertencimento, os jovens aprendem com os pares a resistir à opressão e a buscar reconhecimento por meio da imposição.

O grupo documenta a internalização da violência como norma social, fazendo com que a escola e a quebrada se tornem indiscerníveis enquanto espaços de aprendizagem informal, nos quais o respeito não se conquista pelo saber, mas pela força, pela astúcia e pela resistência. A autoridade institucional perde legitimidade, e a estrutura escolar, em vez de funcionar como contraponto à desigualdade, a reproduz simbolicamente, estabelecendo hierarquias em que o mais forte se sobrepõe ao mais vulnerável. O envolvimento com o crime, nesse contexto, não é narrado como escolha isolada ou ruptura repentina, mas como construção relacional e resposta conjuntiva à exclusão, à repressão e à ausência de alternativas viáveis para pertencer.

No Grupo Privação, o trecho da fala de Nico também apresenta, de maneira particularmente detalhada, o processo gradual de envolvimento com o crime, iniciado ainda durante o tempo de escola, e muitas vezes tendo a escola como cenário (**Grupo Privação, Passagem Envolvimento com o crime, linhas 260-270**):

260	<b>Nm:</b>	[...] aí por curiosidade assim eu
261		comprava cigarro e tal pedia pros menino pegar cigarro escondido na casa
262		deles e tal aí nós começou fumar também por influência aí na época da escola
263		uns amigo meu foi e me apresentou maconha aí eu comecei fumar com esses
264		menino aí foi na época que desandou comecei fumar maconha depois nós já
265		-tava matando aula e tal entrando dentro dos mercado roubando tipo chocolate
266		essas coisas aí foi começando assim de pouquinho em pouquinho depois nós
267		já -tava roubando celular dos outro na escola na hora do intervalo nós entrava
268		pa dentro da sala e ficava mexendo na mochila dos outro aí foi daí foi de mal
269		a pior né começamo a gostar e tal opção é a condição pouca também dentro
270		de casa aí foi que começou tudo o envolvimento

O jovem narra, com clareza e fluidez, como esse percurso foi sendo construído em meio às experiências cotidianas com os pares: começa com a curiosidade em relação ao cigarro, segue com o pedido para que os colegas pegassem escondido de casa, evolui para o uso de maconha apresentado pelos amigos da escola e, posteriormente, para a evasão das aulas, os pequenos furtos em mercados e, por fim, os roubos de celulares e objetos pessoais dentro da própria escola. A progressão é descrita com naturalidade, como um processo quase imperceptível no início, mas que, aos poucos, vai se intensificando até alcançar um ponto sem retorno.

A escola, nesse relato, não aparece como causa direta do envolvimento com o crime, mas como o espaço relacional e simbólico, em que as conexões com os pares se aprofundam e as experiências de violências, exclusão e desigualdade se consolidam, por meio do qual esse envolvimento se torna possível. Cada fase é narrada como consequência de um contexto maior, no qual se somam a ausência de condições materiais em casa, a influência dos colegas e a falta de mediação institucional. A escola, nesse sentido, é o palco no qual se desenvolve uma socialização que, ao invés de romper com a lógica da exclusão, a reproduz e a aprofunda.

O relato de Nico reforça, assim, que o envolvimento com o crime é um processo atravessado por experiências conjuntivas nos espaços escolares e sociais. A escola inserida na quebrada, longe de funcionar como barreira ou proteção, é vivida como território no qual os limites entre o permitido e o proibido são testados diariamente. O percurso narrado, que vai “de pouquinho em pouquinho” até o afastamento completo da escola, explicita como a ausência de acolhimento institucional, aliada à condição de vulnerabilidade social, abre caminho para uma trajetória marcada por transgressões progressivas. A fala de Nico, complementada a seguir pelo discurso de Quixote, confirma a função da escola para esses jovens não como mediadora de possibilidades, mas como espaço onde se intensificam desigualdades, se constroem alianças juvenis e se inicia, muitas vezes, a trajetória da criminalização (**Grupo Privação, Passagem Trajetória escolar, linhas 337-355**):

337 **Qm:** eh:: igual o muleque falou **também** (.) tipo nois viveu (.) eu mermo ia pa  
 338 escola aí:: falava pro meu pai que eu ia pa escola né acordava cedo aí quando  
 339 (.) eu ia pa escola deixava a mochila na casa de algum amigo meu ou então  
 340 levava a mochila mermo e saía pa (.) aí num ia pa escola não ia pros mercados  
 341 ficar roubando é:: igual o muleque também falou chocolate doce esses  
 342 negócio né (.) coisa de **criança** (.) aí pa fumar maconha aí depois fui  
 343 crescendo aí (.) uns 12 anos já matava aula pa ir roubar celular também é igual  
 344 ele também falou que na hora do intervalo nós invadia a sala aí pegava as  
 345 coisa que tinha na mochila da:: dos outros estudante e tal (.) porque tipo  
 346 também eu pensava assim que meu pai num tinha dinheiro pa me dar pa mim  
 347 ir lancher na cantina lá na escola (.) aí via todo mundo lanchando com o  
 348 dinheiro que o pai dava assim (.) aí tipo:: batia aquela=aquela (.) tipo aquela  
 349 inveja né que nós num pode ter de a pessoa ter e nós num tem aí nós já  
 350 opitava em invadir a sala de aula e:: pegar os celular dos outros estudante e  
 351 tal (.) aí eu mermo eu estudei (.) eu comecei (.) eu estudei eu cheguei no sexto  
 352 ano com 12 ano até aí eu num tinha eu não tinha reprovado aí reprovei (.) eu  
 353 acho que no sexto ano eu reprovei aí quando eu fiz 13 ano eu já parei de  
 354 estudar (.) aí:: já o meu pai já viu que eu -tava só matando aula aí já me bateu  
 355 já eu já também já fiquei pior aí já aí que eu parti pro crime mermo

Quixote apresenta, em sua narrativa, experiências convergentes que evidenciam a escola, ou, mais precisamente, a ausência nela, como contexto social em que se deu o início de condutas infracionais. Ambos relatam o hábito de faltar às aulas para encontrar os colegas, geralmente da própria escola, com os quais cometiam pequenos furtos, especialmente em mercados. A menção ao roubo de chocolates, doces e outros itens banais ganha destaque na fala de Quixote, que atribui a esses atos um sentido infantilizado, classificando-os como “coisa de criança”. Essa atribuição revela um olhar despolitizado e despenalizado sobre os primeiros atos infracionais, ainda percebidos como brincadeiras, influência de pares, expressões de rebeldia ou desafios ao controle adulto, não como delitos com implicações legais ou morais significativas.

A partir desse contexto, torna-se possível identificar o surgimento das primeiras práticas infracionais como um processo que se desenvolve em articulação com o espaço escolar, seja por meio da presença física na escola, seja pela sua negação por meio da evasão. Os atos descritos não são isolados, mas se dão em meio a uma teia de relações sociais que envolvem os pares escolares, os vínculos com a quebrada e a estrutura familiar, configurando um triângulo de socialização que contribui para a formação das subjetividades desses jovens. As práticas de furto dentro da escola, são justificadas por Quixote como resposta à exclusão material – à percepção da desigualdade entre o que ele e o que os colegas possuíam. A “inveja”, como ele próprio denomina, aparece como elemento motivador para o roubo, marcando o início de uma trajetória que se desloca do comportamento desviante para a criminalização.

#### 6.1.1.4 A ruptura com a escola como ponto de inflexão rumo ao crime

As passagens reunidas nesta seção abordam a relação entre a trajetória escolar e o envolvimento com a criminalidade, especialmente nos momentos que antecederam a privação de liberdade. Os discursos revelam que o rompimento com a escola ocupa lugar central nesse processo, sendo frequentemente descrito como ponto de inflexão decisivo para a efetivação do ingresso no mundo do crime. Ainda que não se trate de uma relação de causalidade linear, a associação entre o afastamento do ambiente escolar e o aprofundamento do envolvimento criminal é recorrente nas falas, evidenciando que a escola, mesmo quando frequentada esporadicamente, ainda atuava como uma espécie de contenção, um espaço que mantinha os jovens em um certo limbo entre caminhos possíveis (postergando uma escolha definitiva e, assim, aumentando as chances de afastamento do crime).

Muitos já haviam cometido pequenos atos infracionais, mas ainda transitavam entre dois mundos, experimentando limites e possibilidades. A escola, nesse contexto, aparece como um fator protetivo, que, apesar de suas fragilidades institucionais, representava uma fronteira entre a experiência juvenil e o mergulho definitivo na criminalidade. Por outro lado, o rompimento com esse espaço, seja por expulsão, desistência ou desinteresse crescente, tende a ser narrado como momento de virada, a confirmação da escolha (ou da falta de escolha) pelo caminho do crime. Essa disputa simbólica e concreta entre escola e crime emerge como um campo de tensões em que os jovens não apenas narram uma trajetória de abandono escolar, mas descrevem a aproximação com um contexto que envolve a rua, a quebrada, o corre, a violência, a lógica do dinheiro e do risco.

Em muitos relatos, não é possível identificar com precisão o que veio primeiro, se o distanciamento da escola levou ao crime ou se o envolvimento criminal inviabilizou a permanência na escola, mas o que se evidencia é que a ruptura com a escola foi vivida como uma espécie de “liberação” para mergulhar integralmente na criminalidade. A escola, de certa forma, disputa espaço com o crime e perde. Os participantes do Grupo Destino revelam a relação entre o contexto escolar e a criminalidade (**Grupo Destino, Passagem Trajetória escolar, linhas 944-972**):

944 **Km:** [...] aí eu cheguei lá o:::  
 945 o::: guardinha lá da escola policial **falou** êh::: muleque (.) se eu fosse tu eu  
 946 parava de andar com o Robson lá viu num=sei=o=que (.) eu já prendi ele duas  
 947 vez vendendo droga aí na porta da escola fazendo isso=isso e aquilo  
 948 **Lm:** ↳o guardinha?  
 949 **?m:** ↳@(1)@  
 950 **Km:** o guardinha (.) não o guardinha que era polícia pô (.) tipo:: tem os policiais  
 951 na escola lá -tá ligado (.) aí eu falei ah::: -tô nem aí continuei andando lá (.)  
 952 passou uma semana o muleque foi preso de novo parça (.) Samuel foi preso  
 953 (.) os muleque tudim que eu conhecia (.) as menina tudo ficando grávida  
 954 baguio doido (.) já (.) eu falei:::  
 955 **?m:** ↳((ruído))  
 956 **Km:** ↳tu é doido (.) banda=banda (.) ciga:::rro (.) o  
 957 povo ia lá pro banheiro fumar cigarro (.) a diretora chegava o povo mandava  
 958 a diretora se °fuder° fazer isso=isso e aquilo e eu ficava -tá pô essa escola aqui  
 959 é banda:: aí depois que eu consegui passar dessa escola voltei pra Escola A só  
 960 que eles não me aceitaram lá nem de manhã nem de tarde ainda porque eu já  
 961 tinha sido expulso da escola três vez (.)  
 962 **Lm:** ↳cita pô:::  
 963 **Km:** ↳aí eles foi e falou não nós vamo  
 964 poder aceitar ele só se for no EJA à noite (.) eu num queria estudar à °noite°  
 965 (.) tipo ah vou estudar à noite pra **quê** porque eu -tava vendendo dro::ga né::  
 966 o melhor horário de vender droga era à noite aí muito:: eu matava muita aula  
 967 pá ir vender droga (.) só que às vez eu gostava de ir pra escola por causa das  
 968 mulher pô (.) aí eu levava só uns negocim essencial mermo só levava só o  
 969 caderno o lápis (.) a caneta só (.) e uma borracha (.) ia pra escola ah::: num  
 970 -tô achando mais (.) essa sala aqui saia de uma sala ia pra outra lá era banda  
 971 também (.) fala aí  
 972 **Mm:** ↳muleque é malandro

A fala de Kaique, ao refletir sobre seu contexto escolar, explicita de modo contundente o entrelaçamento entre a experiência escolar e o envolvimento com o crime. Ele narra uma trajetória na qual os atos infracionais não apenas coexistem com a vivência escolar, mas se misturam, amalgamados em seu cotidiano, tornando a escola um espaço indistinto do ambiente criminalizado da rua. O alerta dado pelo “guardinha” para não se associar a determinados colegas, por estarem envolvidos com a venda de drogas, já não fazia mais sentido para o jovem, tendo em vista que tais colegas já faziam parte de seu ciclo social.

Apesar desse cenário, Kaique manifesta o desejo de permanecer na escola, o que indica uma ambiguidade constitutiva de sua trajetória. Ao mesmo tempo em que reconhece os limites

e a desordem do ambiente escolar, que ele nomeia repetidamente como “banda”, expressa também o apego a esse espaço, sobretudo por conta das relações sociais ali estabelecidas. A categoria nativa “banda”, recorrente em sua fala, é fundamental para compreender a subversão da norma escolar e a transformação da escola em um lugar de permissividade, abandono institucional e ausência de regras. Ao utilizar essa expressão, Kaique não apenas denuncia o fracasso institucional da escola, mas também aponta para sua experiência subjetiva de um ambiente educativo sem autoridade legítima, marcado por sucessivas expulsões, violência e desorganização.

Esse processo de afastamento culmina em uma ruptura institucional explícita: quando tenta retomar os estudos em uma escola mais próxima a sua residência, Kaique é impedido de se matricular na modalidade regular e no diurno, sendo forçado a optar pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. Essa imposição inviabiliza sua permanência nos estudos, pois o horário da EJA entra em conflito direto com o trabalho no tráfico de drogas, e o jovem se vê diante de uma escolha impossível. Assim, mesmo reconhecendo o valor da escola, ainda que por motivos afetivos ou sociais, Kaique não encontra viabilidade prática para manter-se nela, e a escola, mais uma vez, perde a disputa frente à lógica da rua.

O quadro que se constrói a partir de seu relato é o de uma escola que não acolhe, não adapta suas exigências às condições concretas dos sujeitos e não reconhece as complexidades das vidas periféricas. A recusa institucional à matrícula, somada à lógica excludente das expulsões anteriores, revela o papel ativo da escola na interrupção das trajetórias educacionais. A escola, nesse sentido, é percebida como espaço de contenção e rotatividade, no qual prevalecem práticas de exclusão em detrimento de estratégias de permanência. A vivência escolar é narrada como fracasso institucional compartilhado, reconhecido pelos interlocutores por meio de comentários breves, que atenuam o peso da narrativa com humor, mas reafirmam a recorrência da exclusão escolar.

A tensão entre pertencimento e exclusão percorre toda a fala de Kaique. Ele deseja voltar à escola, mas encontra nela um sistema que lhe nega possibilidades concretas de permanência. A aceitação forçada da EJA, embora represente uma alternativa, é inicialmente recusada, pois compete com o trabalho noturno no tráfico, mais atrativo tanto do ponto de vista financeiro quanto da identidade social. Entre o valor simbólico da escola e sua ineficácia prática, a discussão expõe uma clivagem profunda entre o tempo da escolarização e o tempo da vida concreta. A escola torna-se, assim, incompatível com a atividade desempenhada, e a rua impõe-se como espaço de pertencimento efetivo, mesmo que atravessado pela violência e pelo risco.

A noção de “banda” ressurge como símbolo de um sistema escolar falido, em que a presença na escola não garante nem educação nem pertencimento. A experiência escolar aparece desvinculada de qualquer perspectiva de formação, enquanto o tráfico se apresenta como alternativa concreta de renda imediata. O pano de fundo dessa passagem articula, portanto, o fracasso institucional da escola à precariedade da vida periférica, marcando uma ruptura entre o projeto educativo e as estratégias de sobrevivência desses jovens. As palavras e os silêncios do grupo denunciam a escola como mais um espaço de exclusão, onde parte a juventude periférica é tolerada apenas até que rompa com a norma, momento em que é empurrada para fora, legitimando a lógica que já a havia afastado.

No Grupo Realidade, a pergunta formulada pela entrevistadora acerca do abandono escolar provoca uma mudança significativa na dinâmica do grupo, tendo em vista que o tom leve, até então marcado por brincadeiras e risos, cede espaço a uma ambiência mais sóbria, na qual os relatos se tornam mais objetivos, diretos e densos (**Grupo Realidade, Passagem Trajetória escolar, linhas 466-517**):

466 **Yf:** como que foi o abandono da escola assim como que vocês saíram da escola  
 467 como que vocês chegaram a sair  
 468 **Dm:**  $\text{L}_{\text{hum}}::$   
 469 **Cm:** droga  
 470 **Bm:**  $\text{L}_{\text{droga}} (.) \text{ dinheiro}$   
 471 **Em:**  $\text{L}_{\text{ô eu nunca abandonei}}$   
 472 **Am:** eu também nunca abandonei a escola não  
 473 **Cm:**  $\text{L}_{\text{nem eu pô}} (.) @\text{a escola que me abandonou}@$   
 474 **Dm:** eu só num ia muito pá **sala** assim (.) mas eu ia pá escola (.) pra mim ir pá  
 475 escola eu ia  
 476 **Bm:** eu parei de estudar mermo só por causa que=que -tava em outros corre, -tava  
 477 ganhando dinheiro aí eu parei de ir pá escola mermo  
 478 **Dm:**  $\text{L}_{\text{e eu}} (.) \text{ o problema era que eu ia e reprovava}$   
 479 **Cm:**  $\text{L}_{\text{eh}}$   
 480 **Bm:** -tava reprovando toda vez que eu ia eu reprovava  
 481 **Am:**  $\text{L}_{\text{pô mas na escola na escola dava procê fazer @esses corre também}}$   
 482 parceiro@  
 483 **?m:**  $\text{L}_{\text{@2@}}$   
 484 **Dm:**  $\text{L}_{\text{eu ficava só @malandrando na escola@}}$   
 485 **Cm:**  $\text{L}_{\text{ficava com guerra}}$   
 486 **Bm:** ficava só na (.) só na:::: só na:: esquina mermo na quebrada  
 487 **Dm:**  $\text{L}_{\text{também ir pá escola com guerra é pôde}}$   
 488 **Am:** @só aparecia na escola no final lá@  
 489 **Bm:**  $\text{L}_{\text{eh}}::$  só ia pá escola (.) fumava uns baseado lá e depois saía  
 490 fora nem entrava pra dentro da sala  
 491 **Dm:** é começa desse jeito aí começa (.) o cara para um tempo assim já vai chegando  
 492 perto do-do final do ano o cara fala que num vai passar  
 493 **Em:**  $\text{L}_{\text{dá preguiça de ir pra escola}}$   
 494 **Dm:** já foge logo e nem volta mais  
 495 **Am:**  $\text{L}_{\text{eu vô dizer uma coisa}} (.) \text{ eu nunca cheguei a}$   
 496 abandonar a escola não mas pá ser claro nessa pergunta eu pegava eu pegava  
 497 terminava a minha matéria tipo:: (.) vamo supor precisava de 20 ponto até o  
 498 final do ano né se eu chegava (.) se eu chegava no terceiro bimestre e eu já  
 499 tinha fechado a matéria de geografia a aula de geografia eu já num ia mais

- 500 não entrava mais na sala aí assim foi não abandonei a escola mas -tava lá  
 501 esperando vê se passava  
 502 **Bm:** <sup>L</sup>eh::: reprovei por falta já duas vezes por falta reprovei porque  
 503 ia pá escola e num fazia nada aí eu já parei mermo de estudar falei que num  
 504 ia mais pá escola falei pra minha mãe falei pra minha família  
 505 **Cm:** qual era a pergunta mermo a próxima ô -tá no mermo assunto  
 506 **Am:** <sup>L</sup>por que -cê abandonou a escola  
 507 **Cm:** porque que eu abandonei a escola?  
 508 **Bm:** <sup>L</sup>corre  
 509 **Cm:** pô eu entrei pro crime mermo comecei (.) com um leve baseadozinho indo pra  
 510 escola depois fui parando a professora foi se ligando e eu queria ouvir música  
 511 e num podia dentro da sala (.) e a polícia também já ia na escola embaçar  
 512 **Dm:** <sup>L</sup>pô ideia certa  
 513 **Cm:** aí eu (.)  
 514 **Dm:** <sup>L</sup>ôxe a polícia ia na escola  
 515 **Cm:** aí o barulho foi doido e eu comecei a meter os crimes (1)  
 516 **Dm:** <sup>L</sup>e parou né  
 517 **Cm:** parei de **estudar**

Ainda que curtas, as falas evidenciam conflitos internos, mecanismos de autodefesa e tentativas de reorganizar o sentido atribuído à evasão escolar. A interação entre os jovens permanece ativa, com sobreposições e interrupções que demonstram familiaridade e envolvimento, mas os risos são substituídos por pausas reflexivas, indicando uma mudança na tonalidade da conversa. Nesse novo clima, a voz de Caio ganha destaque ao propor, de modo irônico, uma inversão provocativa: “a escola que me abandonou”, frase que concentra sentidos simbólicos de ruptura institucional.

A temática da evasão escolar emerge de forma explícita e mobiliza diferentes estratégias discursivas de justificação ou ressignificação do afastamento. A leitura crítica de Caio denuncia que o abandono não é fruto de uma decisão individual isolada, mas consequência de um processo conduzido pela própria instituição escolar. Eduardo e Arthur, por sua vez, recusam a ideia de que tenham, de fato, “deixado a escola”, o que revela a persistência de um vínculo simbólico com o espaço escolar, ainda que fragilizado e atravessado por ausências. A tentativa de reafirmação do pertencimento à escola, mesmo quando interrompido na prática, indica que o rompimento é vivido como processo ambíguo e doloroso.

Entre os fatores mencionados como determinantes para o afastamento, destacam-se elementos recorrentes em trajetórias de vulnerabilidade: o contato precoce com as drogas, a urgência de inserção no mercado informal, as reprovações sucessivas, a falta de sentido no conteúdo escolar e o cotidiano atravessado por conflitos, violências e inseguranças. Arthur explicita uma racionalidade pragmática ao afirmar que frequentava as aulas até “fechar as notas”, abandonando posteriormente as disciplinas específicas, sem efetuar desligamento formal da escola. Tal postura evidencia uma agência estratégica, por meio da qual os jovens

constroem formas próprias de manejar a rigidez das normas escolares, ainda que à margem do que é institucionalmente aceito.

A fala de Beto adiciona outro elemento central ao diagnóstico coletivo: a repetência por faltas. A experiência reiterada de reprovação aparece, nesse contexto, como uma modalidade de exclusão silenciosa, que enfraquece os vínculos e conduz ao abandono escolar progressivo. A ausência de escuta e de suporte institucional diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano da quebrada opera como mecanismo de expulsão velada, cuja responsabilidade é devolvida ao sujeito juvenil como se fosse resultado exclusivo de suas escolhas individuais.

O padrão homólogo que se constitui neste trecho é o da evasão escolar como produto de uma lógica excludente naturalizada, que deixa de ser interpretada como falha pessoal e passa a ser compreendida como uma “decisão forçada” diante de um sistema que fracassa em oferecer acolhimento, diálogo e possibilidades reais de permanência. A resignificação do abandono, de um ato do estudante contra a escola para um abandono da escola em relação ao estudante, constitui forte carga crítica e política, ao mesmo tempo em que denuncia os limites institucionais da escola para lidar com sujeitos marcados por múltiplas vulnerabilidades.

O quadro de referência compartilhado articula-se em torno da fragilidade dos vínculos com a escola, fragilidade esta produzida por contextos sociais permeados por exclusões, trabalho precoce, envolvimento com as drogas e naturalização da evasão como alternativa legítima. A escola, nesse horizonte, não aparece como espaço de escuta e acolhimento, mas como instituição que cobra, pune e reprova, sem considerar os marcadores sociais que estruturam a vida desses jovens. A responsabilização pelas trajetórias escolares interrompidas recai de forma individualizada sobre sujeitos que, na realidade, enfrentam fracassos de natureza coletiva e estrutural.

Entre os jovens participantes da pesquisa, a evasão escolar não aparece como decisão isolada ou escolha pessoal, mas como desfecho de um processo prolongado de deslegitimação e exclusão. As falas documentam trajetórias marcadas por sentimentos de não pertencimento, experiências reiteradas de fracasso e expulsões simbólicas que, muito antes da saída formal, já instauravam um distanciamento afetivo e prático em relação à escola. O abandono, nesse sentido, não é um ponto de partida, mas a culminância de um processo de desautorização cotidiana, processo que antecede e, em certa medida, prepara o terreno para o envolvimento mais direto com o mundo do crime.

A ruptura com a escola é narrada como um momento de transição e, simultaneamente, de deslocamento social. Deixar de frequentar a instituição significou, para muitos, deixar também de cumprir uma rotina regulada e passar a ocupar intensamente os espaços da rua, da

quebrada, da economia informal ou do tráfico. O tempo antes ocupado pela escola foi preenchido por novas formas de socialização e pertencimento, algumas vinculadas à sobrevivência material, outras à afirmação de masculinidades e à busca de reconhecimento entre os pares. A ausência da escola, portanto, não apenas liberou tempo, mas também rompeu com um eixo simbólico de orientação que, mesmo fragilizado, ainda ancorava a ideia de futuro socialmente legitimado.

### **6.1.2 A escola nos sistemas de privação de liberdade**

A partir das experiências de escolarização vividas nos contextos de privação de liberdade, tanto no sistema socioeducativo quanto no sistema prisional, os sentidos atribuídos à escola se revelam múltiplos, heterogêneos e, muitas vezes, contraditórios. Nas falas dos jovens, a escola é simultaneamente percebida como continuidade da lógica disciplinar e como espaço de dignidade e reinvenção, como instrumento de controle e como possibilidade de cuidado. Oscila, portanto, entre o adestramento e o lenitivo, entre a obrigação institucional e o privilégio subjetivo. Tais percepções não se sucedem de forma linear, mas se sobrepõem e se alternam conforme os contextos, os vínculos afetivos estabelecidos e as condições concretas de cada unidade.

No interior do sistema socioeducativo, predominam narrativas que associam a escola à rotina obrigatória e ao controle institucional. Em um primeiro momento, a frequência escolar é interpretada como imposição externa, parte da disciplina cotidiana, mais vinculada à ocupação do tempo do que à aprendizagem efetiva. A sala de aula é descrita, por muitos, como uma cela com quadro e professor, um prolongamento simbólico da medida, na qual o conteúdo pedagógico ocupa lugar secundário diante da exigência de cumprir o horário e não ficar trancado.

Contudo, entre essas mesmas falas, emergem experiências que reconfiguram o sentido da escola dentro do sistema socioeducativo. Para alguns jovens, o encontro com alguns professores, o aprendizado da leitura e da escrita ou a conclusão de etapas escolares interrompidas em liberdade adquirem valor de reconhecimento e retomada de si. A escola deixa de ser apenas um dever institucional e passa a figurar como espaço de acolhimento, de escuta e de reconstrução subjetiva, muitas vezes o primeiro em que se sentem, de fato, estudantes. Mesmo diante das contradições estruturais e do ambiente coercitivo, esses jovens atribuem à escolarização um papel de reorganização simbólica e emocional, ressignificando-a como experiência de pertencimento e possibilidade de futuro.

Já no sistema prisional, a escola assume contornos distintos. Ao contrário do socioeducativo, a frequência não é obrigatória, tampouco garantida: depende da existência de vagas, da estrutura física e da autorização do corpo técnico. Por isso, aparece nas discussões como benefício restrito, um privilégio que poucos alcançam. O desejo de estudar, nesses contextos, adquire uma dimensão simbólica de resistência e de humanização. Frequentar a escola significa, para muitos, sair da cela, respirar, conversar, ter acesso a informações e manter contato com o mundo exterior, experiências que rompem, ainda que momentaneamente, a lógica da reclusão e da ociosidade.

Além de representar um respiro no cotidiano do cárcere, a escolarização é narrada como mediação de direitos, um meio de obter “um respiro” saindo da cela, mudança de ambiente e contexto e, ainda, remição de pena, acesso a cursos ou reconhecimento familiar e institucional. Em alguns casos, o retorno aos estudos é descrito como gesto de reconstrução identitária, voltar a estudar significa não ser apenas preso, mas alguém em movimento, tentando se refazer. Ainda assim, as falas apontam limitações graves, como a ausência de vagas, falta de materiais, descontinuidade das etapas e a impossibilidade de esquecer as precariedades do espaço de privação. Tais carências reforçam que o direito à educação, no cárcere, permanece mais como expectativa do que como realidade, e que o valor simbólico atribuído à escola deriva, em grande parte, da própria escassez de possibilidades de vida e de reconhecimento dentro do sistema prisional.

#### 6.1.2.1 A escola no sistema socioeducativo como rotina obrigatória e adestramento institucional

Nas falas dos jovens privados de liberdade, a escola no sistema socioeducativo, embora por vezes seja apresentada como um espaço de aprendizagem, de formação pessoal e de construção de novos horizontes, é também percebida como mais um dos dispositivos de controle a que estão submetidos durante o cumprimento da medida. A obrigatoriedade da frequência escolar aparece como uma imposição externa, nem sempre vinculada a um sentido formativo ou emancipador. Para além de se constituir como direito, a escolarização adquire, nesse contexto, feições de rotina compulsória, executada mecanicamente dentro da lógica institucional.

Esse enquadramento da escola como parte do cotidiano revela-se atravessado por práticas que os jovens identificam como formas de adestramento, ou seja, de disciplinamento e domesticação de seus corpos e condutas. As atividades escolares, neste cenário, são percebidas

como parte da engrenagem de controle que regula o tempo, os movimentos e os comportamentos, tal como ocorre com outras obrigações institucionais, como os horários de alimentação, banho de sol e recolhimento. Nas passagens selecionadas para esta seção, a escola é assimilada como mais um elemento do circuito disciplinar do sistema socioeducativo. A análise das falas permite identificar uma percepção crítica por parte dos jovens sobre o papel que a escola cumpre no interior da medida socioeducativa, que, mais do que promover reflexão ou autonomia, reforça a lógica da contenção, do controle e da adaptação à ordem institucional.

Partindo de uma proposição construída coletivamente pelo Grupo Mente em passagem anterior, a entrevistadora pergunta por que os jovens acreditam que, em liberdade, não tinham interesse em estudar, mas dentro do sistema socioeducativo esse interesse surge ou se intensifica **(Grupo Mente, Passagem Trajetória escolar, linhas 823-832):**

823 **Yf:** Por que -cês acham que lá fora vocês não tinham interesse de estudar mas aqui  
824 tem  
825 **Fm:** Lfora tinha muito mais coisa pra fazer  
826 **Gm:** L aqui é:: obrigação  
827 **Fm:** eh:: e aqui também é obrigatório também né (.) obrigatório aí a pessoa também  
828 num faz (2) não faz nada assim não tem tanta coisa pra fazer igual na rua a  
829 pessoa na rua tem tanta coisa pra fazer aqui dentro (1) a gente (1) nossa rotina  
830 parece (1) tipo nossa rotina no dia a dia é a mesma a gente tem uma rotina já  
831 né então::: é isso (.) mas eu acho bom estudar aqui dentro (.) é uma coisa que  
832 eu acho boa também peguei pra uma coisa boa

Fernando e Gustavo respondem prontamente, oferecendo interpretações que articulam estrutura institucional, rotina e obrigatoriedade. Fernando aponta a escassez de atividades e o tempo ocioso como fatores que favorecem o vínculo com a escola no sistema, já que ali não há concorrência com as demandas da rua. Gustavo, por sua vez, destaca o caráter compulsório da escolarização como elemento decisivo: dentro do sistema, estudar não é uma escolha, é uma exigência. Essa percepção é elaborada por Fernando, que compreende a obrigatoriedade como algo positivo, pois a escola, inserida na rotina da unidade, adquire outro valor e outra centralidade. Ao abordar a experiência com a escolarização no interior da medida, os jovens produzem um novo sentido para a escola, agora sustentado não pelo desejo, mas pelas condições institucionais, ausência de alternativas, tempo disponível e imposição normativa.

A oposição simbólica entre a rua e a escola emerge novamente como estrutura interpretativa. A rua representa a liberdade, a multiplicidade de estímulos e, simultaneamente, a dispersão; a escola, por contraste, ganha sentido dentro do sistema exatamente por ser a única opção viável. Paradoxalmente, é na privação da liberdade que a escolarização se torna possível e valorizada. Fernando explicita essa mudança de percepção ao afirmar que gosta de estudar

durante a internação, reconhecendo o avanço que conseguiu alcançar nesse contexto e que a obrigatoriedade, nesse caso, favorece o aprendizado.

Em meio à escassez de possibilidades, a escola ressurgiu como único caminho e, justamente por isso, como uma possibilidade concreta de reorganização da vida. Essa valorização da escola, que se dá em condições extremas e sob forte coerção institucional, revela não apenas uma mudança de perspectiva individual, mas também uma crítica implícita à escola em liberdade, que falhou em atrair, acolher e manter esses sujeitos, inclusive tendo em vista que a escolarização fora do sistema também é obrigatória, o que não há é o mecanismo social que garanta o respeito à lei. O discurso elaborado coletivamente desloca-se em direção a uma compreensão da escola como rotina estruturante, cujo valor reside na estabilidade e na ausência de disputa com outros interesses, ainda que essa estabilidade seja fruto da obrigação.

A discussão do Grupo Realidade sobre o tema é marcada por risos, interjeições e sobreposição de falas, revelando um ambiente de informalidade e familiaridade entre os jovens, próprio de situações de convivência prolongada, como é o caso da internação (**Grupo Realidade, Passagem Educação no(s) sistema(s), linhas 990-1029**):

- 990 **Yf:** e como que é a escola pra vocês aqui dentro  
 991 **Dm:** <sup>L</sup>ah:::: obrigado @(1)@  
 992 **Cm:** eh:::: obrigatório  
 993 **Bm:** <sup>L</sup>oxe @estudar mesmo eu nem estudei@  
 994 **Cm:** pô que:: vou falar a **verdade** (.)  
 995 **Em:** <sup>L</sup>pô mas eu gostei  
 996 **Cm:** <sup>L</sup>mô paia (.) eu num gostei **não**  
 997 **Bm:** tu estudou aonde?  
 998 **Em:** <sup>L</sup>lá em São Sebastião  
 999 **Cm:** <sup>L</sup>eu não gostava não mas eu me dedicava  
 1000 **Em:** dentro do sistema  
 1001 **Bm:** <sup>L</sup>eu num gostei não  
 1002 **Dm:** <sup>L</sup>pô eu acho que é mais fácil também (.)  
 1003 **Bm:** <sup>L</sup>demais  
 1004 **Cm:** <sup>L</sup>fácil mesmo  
 1005 **Em:** <sup>L</sup>eh  
 1006 **Am:** também vou falá  
 1007 **Dm:** <sup>L</sup>mais fácil e também bom porque tem um ar-condicionado (.) televisão  
 1008 **Am:** não:: lá onde eu estudei lá  
 1009 **Cm:** <sup>L</sup>hum::: hum::: **eu preferia era lá na rua** que eu já pegava logo o meu  
 1010 tel. botava o fone o capuz e já ficava de boa (.)  
 1011 **Em:** <sup>L</sup>mas lá -cê tinha que estudar era obrigado  
 1012 **Cm:** a professora falava eu num sei nem o que que ela -tava falando  
 1013 **Bm:** <sup>L</sup>a gente ficava obrigado  
 1014 **Am:** <sup>L</sup>tinha que tá morrendo pra num ir  
 1015 **Dm:** <sup>L</sup>porra mas num sei se tem a ver com o  
 1016 tempo que a gente ficava fora do barraco mas tem vez que o cara num quer ir  
 1017 pá escola  
 1018 **Bm:** <sup>L</sup>eh:::  
 1019 **Em:** <sup>L</sup>eles num deixa  
 1020 **Dm:** <sup>L</sup>quer voltar e::: já::: se entocar (.) eles é muito chato

1021 **Cm:** L<sub>oxe</sub> tinha vez que eu queria  
 1022 ficar sozinho  
 1023 **Dm:** L<sub>eh::</sub>  
 1024 **Am:** L<sub>pô</sub> mas falar a verdade assim  
 1025 **Cm:** L<sub>me</sub> **privar** de tudo e de todos mas::: tinha que ir para a escola  
 1026 véi eu ficava na mal véi  
 1027 **?m:** L<sub>@(1)@</sub>  
 1028 **Am:** L<sub>pá</sub> falar a verdade  
 1029 **Bm:** L<sub>tudo</sub> tem o lado bom e o lado ruim né parceiro

Embora a escola no sistema socioeducativo seja inicialmente descrita como obrigatória e pouco atrativa, com o emprego de expressões como “mô paia” e “num gostei não” que revelam uma rejeição, os jovens indicam aspectos que a tornam suportável, como a facilidade dos conteúdos e a infraestrutura oferecida, com ar-condicionado e televisão, ambiente considerado mais confortável se comparado com escolas anteriores. As falas, marcadas por alternância e sobreposição, evidenciam que os jovens oscilam entre a recusa subjetiva à escolarização compulsória, vista como parte do aparato disciplinar da medida, e uma aceitação pragmática das condições proporcionadas. Essa ambivalência se ancora em um quadro de referência anterior, no qual a escola “de fora” era associada ao desinteresse e à desconexão, enquanto a escola “de dentro” é naturalizada como parte da rotina institucional, e, de certa forma, valorizada como direito ou oportunidade.

Quando questionados sobre como é a escola dentro do sistema, os jovens rapidamente convergem para o aspecto da obrigatoriedade. Daniel e Caio enfatizam que a frequência às aulas não é uma escolha. Caio, inclusive, afirma não gostar da escola, reitera sua antipatia por ela, mas reconhece que se dedicava. Beto e Daniel também expressam descontentamento com a escola, mas reconhecem que ela é “mais fácil”, havendo um consenso nesse sentido entre os participantes. Daniel ainda destaca que, além da facilidade, há infraestrutura nas unidades onde estudou, o que torna a escola mais confortável, ainda que não necessariamente mais significativa. Caio, ao comparar com a escola “da rua”, enfatiza a autonomia que existia fora do sistema: ele podia colocar o fone, o capuz, e se isolar, sem necessariamente participar da aula, o que não é possível no sistema socioeducativo, conforme reforça Eduardo, ao afirmar que dentro da unidade “tem que estudar”, que é obrigatório.

É possível perceber que essa percepção da obrigatoriedade da escola no sistema socioeducativo, ainda que seja questionada pelos jovens que salientam que não há alternativa para faltar às aulas, a não ser em casos extremos, também é interpretada como uma forma de garantir que, de fato, eles estudem, diferentemente do que acontecia na escola antes da rotina institucional. Daniel propõe que essa exigência talvez esteja relacionada ao tempo em que os adolescentes permanecem no módulo ou fora dele, como forma de preenchimento da jornada

com atividades programadas. O grupo, então, manifesta um descontentamento unânime com essa imposição, expressando o desejo por momentos de recolhimento e silêncio, como quando Caio diz que há dias em que ele gostaria de não falar com ninguém, de se isolar, de não ir à escola, mas não pode.

A obrigatoriedade da escola, nesse contexto, é reconhecida como parte da engrenagem da medida socioeducativa, que organiza a rotina dos jovens sem necessariamente considerar seus desejos, mas priorizando a ocupação do ambiente escolar como caminho para os processos de aprendizagem. Na sequência da conversa, os jovens do Grupo Realidade passam a elaborar de forma mais densa os efeitos subjetivos e corporais da rotina institucional (**Grupo Realidade, Passagem Educação no(s) sistema(s), linhas 1030-1048**):

- 1030 **Am:** ↳pá falar a verdade (.) dentro  
 1031 do sistema parceiro (.) tu num::: fica (.) tu num fica preso (.) -tá ligado  
 1032 **Cm:** num fi:::ca (.) tu é doido é:::  
 1033 **Am:** ↳não tipo o negócio é o seguinte tu não fica preso no seguinte (.) pega  
 1034 esse raciocínio (.) tu é adestrado -tá ligado (.) tipo tu pode raciocinar se tu é  
 1035 adestrado porque é::: oito horas (.) escola (.) tal hora (.) volta pro barraco (.)  
 1036 aí tal hora -tá no curso -cê vai pro curso de novo (.) então tipo -cê fica meio  
 1037 que adestrado -tá ligado (.) adestrado cabulo:::so  
 1038 **Bm:** até tu ficá maluco  
 1039 **Am:** ↳eu mermo (.) hoje em dia mano  
 1040 **Cm:** ↳ch:::  
 1041 **Dm:** ↳oxi::: eu  
 1042 **Am:** hoje em dia (.) hoje em dia (.) eu **pego** parceiro eu nem vou pá escola nós -tá  
 1043 de férias -tá ligado (.) eu fui pro=pro eu fui pra casa -tá ligado (.) fui pra casa  
 1044 aí::: nesse final de semana aí parceiro (.) eu nem pensava de ir pra lugar  
 1045 nenhum seis horas da manhã eu -tava lá acordado porque era a hora que eu  
 1046 acordava aqui pá ir pá  
 1047 **Cm:** ↳oxe  
 1048 **Am:** ↳pra tomar uma ducha e ir pá escola

A fala de Arthur, ao empregar a metáfora “tu é adestrado”, marca uma inflexão importante na discussão e funciona como ancoragem simbólica para as demais vozes, que se revezam em validar e expandir sua percepção. A escola, antes tratada de modo ambivalente como espaço de relativa comodidade, passa a ser associada diretamente a um regime de controle do tempo, do corpo e da vontade. A rotina da escolarização, nesse contexto, é compreendida como um processo de normatização que atua para além da permanência na unidade: os efeitos se prolongam para fora dos muros institucionais, imprimindo marcas duradouras nos corpos e nos modos de vida, ainda que não configurem, necessariamente, um processo formativo.

A metáfora do adestramento oferece acesso direto ao sentido documentário da experiência vivida, ao nomear o processo de disciplinamento como repetição desprovida de intencionalidade subjetiva ou desejo de aprendizagem. A organização do tempo escolar –

acordar, se preparar, cumprir horários – é descrita como compulsória, esvaziada de sentido formativo, e internalizada a tal ponto que repercute sobre o cotidiano dos jovens mesmo após a internação: Arthur, por exemplo, relata que continua acordando cedo, mesmo quando está fora do sistema. O corpo, portanto, é moldado pelas exigências do cotidiano institucional, revelando uma dimensão fundamental das experiências conjuntivas da juventude encarcerada: a internalização da disciplina como *habitus*.

Há um padrão homólogo que estrutura a escola como parte indissociável da lógica da privação de liberdade, contribuindo para a constituição disciplinadora, orientado pela vivência do controle, em que a escolarização se configura como técnica de moldagem e não como prática de formação. Nesse regime, aprender cede lugar ao obedecer. A escola é percebida menos como espaço de produção de conhecimento e mais como instrumento de reprodução da obediência e da vigilância. Essa percepção, entretanto, não é acrítica: ao contrário, é expressa com lucidez e densidade pelos jovens, que reconhecem os efeitos dessa engrenagem sobre suas subjetividades e trajetórias.

A escola é narrada pelos jovens como engrenagem do controle institucional, um dispositivo que regula não apenas o tempo, mas também o corpo, o comportamento e as emoções. Os relatos evocam marcas corporais da institucionalização que traduzem a internalização de uma disciplina totalizante. O adestramento, nesse contexto, não se relaciona ao âmbito pedagógico, relacionado à vida cotidiana, moldando ritmos e posturas, naturalizando a vigilância e a obediência. Ao ingressarem no sistema socioeducativo, muitos jovens retomam o convívio escolar pela primeira vez desde a evasão, mas essa retomada não se dá por desejo ou escolha, e sim por uma imposição normativa, parte da rotina da medida de internação.

A frequência às aulas é percebida como obrigação institucional e não como experiência de pertencimento ou de aprendizagem significativa. Essa escola é menos espaço de formação do que engrenagem de funcionamento do sistema, um componente do regime disciplinar que organiza o tempo e os deslocamentos dos internos. A escola no sistema é compreendida como atividade compulsória, comparável às demais tarefas do cotidiano institucional. Nessa perspectiva, a escolarização se torna, assim, extensão da lógica punitiva, mecanismo de ocupação do tempo e de demonstração de conduta, mais do que oportunidade de aprendizagem ou reflexão. A sala de aula, nesse cenário, converte-se em metáfora da medida, corpos presentes, sentidos ausentes.

Embora, segundo o que documentam os jovens, a dinâmica pedagógica das escolas no sistema socioeducativo esteja voltada à construção de um espaço de desconpressão e o ensino e a aprendizagem sejam de fato realizados, o que se configura, portanto, é uma reprodução da

lógica da privação dentro do espaço educativo, onde o controle prevalece sobre o diálogo e a contenção sobre a aprendizagem.

#### 6.1.2.2 A escola no sistema socioeducativo como espaço efetivo de escolarização, aprendizagem e acolhimento

A vivência escolar dentro do sistema se configura, para muitos deles, como o primeiro contato efetivo com a escolarização e com processos reais de aprendizagem. Essa constatação é atravessada por uma crítica contundente à ausência de políticas públicas que garantam a permanência escolar na infância, etapa em que a frequência nas instituições de educação infantil e ensino fundamental é legalmente obrigatória. Ainda que os jovens tenham, em grande parte, frequentado a escola em algum momento anterior, suas falas indicam que essa vivência foi marcada por interrupções, ausências prolongadas ou experiências de exclusão, de modo que o vínculo com a escola e a aprendizagem jamais se consolidaram de forma significativa até o ingresso no sistema socioeducativo.

Essa experiência escolar, iniciada ou fortalecida no contexto da privação de liberdade, ao mesmo tempo em que é atravessada por imposições institucionais, vigilância e controle, também representa um espaço de possibilidade, onde a aprendizagem ocorre pela primeira vez de forma contínua, percebida e valorizada pelos próprios jovens. Nesse sentido, o sistema socioeducativo também se apresenta como um dispositivo que atua como mediador de direitos antes negligenciados, especialmente o direito à educação. O cotidiano escolar dentro da unidade, muitas vezes restrito, limitado e burocrático, adquire, portanto, um significado diferenciado: não como continuidade da trajetória escolar, mas como seu verdadeiro início.

A partir das falas e experiências dos grupos, a escola no sistema socioeducativo é vista como o primeiro espaço institucional que oferece, de fato, a possibilidade de aprender, de conviver em sala de aula e de construir um percurso educacional minimamente estruturado. Trata-se de uma análise que também denuncia os limites das políticas públicas destinadas à infância e à juventude em situação de vulnerabilidade social, cujas trajetórias escolares são, muitas vezes, interrompidas antes mesmo de começarem. No Grupo Privação, composto por jovens atualmente privados de liberdade no sistema prisional, mas que anteriormente passaram pelo sistema socioeducativo, as experiências escolares dentro das unidades de internação são lembradas como momentos fundantes da escolarização (**Grupo Privação, Passagem Trajetória escolar, linhas 323-336; 351-362**):

322 **Pm:** [...] eu nunca cheguei (.) pá:: sendo sincero  
 323 na verdade eu nunca cheguei a estudar na minha vida eu vim aprender ler e  
 324 escrever dentro do socioeducativo eu nunca pisei nem eu num sei nem como  
 325 é que é uma escola pra mim ser sincero só dentro do socioeducativo que eu  
 326 fui aprender ler escrever graças a Deus eu aprendi né que:: e pretendo sair  
 327 daqui eu (.) pretendo terminar meus estudos aí (.) e ir fazer uma faculdade aí::  
 328 direito o que eu consegui fazer pá melhorar a minha vida aí eu vou fazer:: a  
 329 questão de estudar na minha infância eu nunca cheguei a estudar não:: nunca  
 330 na minha vida (.) eu me arrependo por causa disso que:: hoje em dia era pra  
 331 mim -tá aí já com meus estudos terminado que:: meu irmão (.) meu irmão  
 332 mermo já terminou os estudo dele vai fazer uma faculdade minha irmã  
 333 também tá terminando e eu (1) como eu falei eu sou a ovelha negra da família  
 334 aí que todo mundo da minha família estuda minhas prima meus primo todo  
 335 mundo é estudado só eu mermo que disbandiei num quis saber de escola não::  
 336 e é isso aí

[...]

351 **Qm:** [...] aí eu mermo eu estudei (.) eu comecei (.) eu estudei eu cheguei no sexto  
 352 ano com 12 ano até aí eu num tinha eu não tinha reprovado aí reprovei (.) eu  
 353 acho que no sexto ano eu reprovei aí quando eu fiz 13 ano eu já parei de  
 354 estudar (.) aí:: já o meu pai já viu que eu -tava só matando aula aí já me bateu  
 355 já eu já também já fiquei pior aí já aí que eu parti pro crime mermo mas de  
 356 estudar=estudar mermo assim eu vim parar com 13 ano aí depois eu que parei  
 357 no socioeducativo aí comecei estudar lá aí eu -tava no sexto aí eu passei pro  
 358 primeiro aí vim pra cá eu -tô estudando que acho que provavelmente eu passei  
 359 pro segundo aí:: eu não sei o tempo que eu vou ficar aqui né mas eu quero  
 360 terminar os estudo aqui:: quando eu sair na rua eu quero fazer uma faculdade  
 361 né mudar de vida porque:: já deu o que deu né porque aqui num -tá dando  
 362 futuro não (2) é isso aí

Apesar das particularidades de cada trajetória, as falas se entrelaçam em um movimento de confirmação mútua, no qual os participantes retomam e expandem os sentidos mobilizados pelos colegas, configurando a escola do sistema socioeducativo como o primeiro espaço efetivo de aprendizagem. É a partir da fala de Pedro que esse campo temático se estabelece, tendo em vista a afirmação de que, antes da internação, ele nunca havia de fato estudado, tendo aprendido a ler e escrever apenas dentro do sistema socioeducativo, ou seja, já na adolescência em cumprimento de medida de internação.

Pedro relata que sua relação anterior com a escola era meramente simbólica e enganosa, marcada por ausências encobertas por mentiras à avó, a quem dizia frequentar as aulas, embora não o fizesse. Suas memórias escolares são todas vinculadas à experiência no sistema socioeducativo, o que revela a ausência completa de um vínculo escolar anterior significativo. Dessa forma, a escola fora do sistema não fazia parte de sua vida, e ele não se via pertencente a esse ambiente. Foi no interior da unidade que pôde vivenciar um processo real de alfabetização e aprendizagem, experiência que se torna significativa a ponto de despertar seu desejo de concluir os estudos, ingressar no ensino superior e transformar sua trajetória. A ruptura com a escola na infância é elaborada por ele com certo arrependimento, sobretudo

quando se compara aos irmãos, que já concluíram ou estão em vias de concluir a educação básica. Essa comparação leva Pedro a reafirmar a autoimagem de “ovelha negra” da família, construída não apenas pelo envolvimento com o crime, mas também pela ruptura precoce e total com a escola.

A experiência de Pedro evidencia que a alfabetização, direito fundamental da infância, somente ocorre no contexto da privação de liberdade, o que transforma o sistema socioeducativo em espaço paradoxal de acesso ao conhecimento. A escola, nesse cenário, emerge como possibilidade de reconstrução pessoal e elaboração de um futuro digno, ainda que inserida em um ambiente de controle e disciplinamento. Ao mesmo tempo em que documenta a negligência institucional anterior, sua fala aponta a importância subjetiva da aprendizagem tardia e ressignificada no interior da unidade.

A narrativa de Quixote segue a mesma direção. Sua fala longa, reflexiva e marcada por elaborada narração de sua trajetória escolar, também culmina na constatação de que sua aprendizagem efetiva se deu apenas dentro do sistema socioeducativo. A escola, para ele, nunca foi um espaço de pertencimento, sentimento que expressa de maneira direta ao afirmar que estudar, de verdade, ele só estudou no sistema. Ainda que tenha frequentado a escola fora da internação, progredindo até o sexto ano, apesar de algumas reprovações, ele não reconhece esse percurso como uma experiência significativa de escolarização. A primeira vivência de aprendizado real e contínuo, portanto, ocorre somente no contexto da medida socioeducativa, convertendo esse espaço institucional em lugar de reorganização da trajetória.

A ruptura precoce com a escola, ainda na infância, está associada, em sua fala, à frustração gerada por uma instituição que não oferecia acolhimento e à tensão no ambiente familiar. O jovem relata, por exemplo, que o pai, ao perceber sua evasão escolar, o puniu com violência, o que intensificou ainda mais seu distanciamento da escola e impulsionou sua adesão ao crime. Como Pedro, Quixote também expressa o desejo de estudar, concluir os estudos e cursar uma faculdade, e o faz a partir da experiência positiva que teve dentro do sistema socioeducativo, onde, pela primeira vez, foi reconhecido como sujeito aprendente.

Conforme registrado também em outras passagens do Grupo Privação, trata-se de uma experiência que, embora atravessada pelo controle institucional, possibilita a emergência de novos sentidos para a escolarização e para o futuro, convertendo o espaço da privação em um espaço de reconstrução e expectativa (**Grupo Privação, Passagem Educação no(s) sistema(s), linhas 474-511**):

- 474 **Pm:** rapaz também dentro do socioeducativo eu não tive o que falar não porque foi  
 475 lá que eu aprendi (.) porque::: eu tipo::: eu era um cara que era **cego** eu olhava  
 476 pas coisa assim escrita assim eu num (.) num sabia o que que -tava escrito né  
 477 (.) e lá foi da onde eu consegui desenvolver a leitura a escrever fazer conta  
 478 que ave maria @ainda sou ruim em conta@ mas (.) o pouco que eu aprendi lá  
 479 eu vou levar pa vida porque::: lá foi da onde foi (.) minha mente foi abrindo  
 480 eu fui vendo o que=que era bom pra **mim** estudar né abriu mais minha mente  
 481 eu (.) como eu num tinha visita eu gostava de estudar e depois que eu aprendi  
 482 a ler eu já pegava vários livros pra ler ficava só no meu canto lendo dia de  
 483 visita eu ficava só na minha jega lendo nem::: ixi eu nem pensava em mais  
 484 nada não eu só queria aprender quanto mais eu aprendi mais eu quis e::: graças  
 485 a Deus hoje em dia eu::: tudo que eu aprendi lá eu levei pá vida né (.) apesar  
 486 que::: não vou dizer que lá também é bom né porque (.) ficar preso  
 487 nunca=nunca é bom pá ninguém né que (.) a vida ela é boa é lá fora é cá nossa  
 488 família mas (2) ô (1) eu gostei muito (.) tem vários professores que tinha (.)  
 489 gostava de me aju- me ajudava quando eu num conseguia entender eu pedia  
 490 ajuda pro professor ele ia lá me ajudava me explicava como que eu tinha que  
 491 fazer e graças a Deus eu aprendi pouca coisa mas::: aprendi e não vou  
 492 esquecer nunca mais (.) e é isso aí
- 493 **Om:** o socioeducativo é::: a escola de lá é::: tranquilo num tem nada a reclamar  
 494 também não mas (.) num vou mentir não @eu nunca gostei de estudar não@  
 495 (.) nem na rua nem no socioeducativo ixex: quando eu gostava mais de ficar  
 496 no barraco assistindo televisão mermo (.) eu já passei pelo socioeducativo na  
 497 escola de Unidade Socioeducativa W que foi no::: é no Escola A é::: lá no::  
 498 na Unidade Socioeducativa X ((ruído externo)) na escola de lá também (.) de  
 499 Unidade Socioeducativa Y e::: na Unidade Socioeducativa Z (.) foi as escola  
 500 que eu passei e tal e::: todas são tranquila eles ajuda muito eles ajuda aí::: aí  
 501 lá eu aprendi umas coisa lá também eu também num sabia ler também não  
 502 num sabia escrever aí eu aprendi minha leitura lá também no socioeducativo  
 503 na escola de lá (.) minha escrita melhorou minha leitura aí (.) mais (.) quando  
 504 eu lembro eu penso que minha mente não é mais a mesma de lá não agora  
 505 hoje eu -tô querendo estudar né aprender terminar meus estudos e::: sair pá  
 506 rua aí ajudar a minha família aí e dar né (.) dar um dar orgulho aí pelo menos  
 507 pá minha mãe porque a minha missão da minha mãe era @ver o filho dela ter  
 508 mais os estudo@ e::: ser alguém na vida né (.) mas quando eu saí pá rua vô  
 509 continuar com os estudo aí num importa quantos ano eu tiver mas (.) vou me  
 510 esforçar aí pá dar pelo menos um orgulho na vida dela (.) é isso aí ((ruído  
 511 externo))

O depoimento de Pedro é marcado por elevada carga emocional e simbólica, demonstrando com clareza o papel transformador que a educação exerceu em sua trajetória a partir da vivência no sistema socioeducativo. Para ele, foi apenas nesse espaço de privação que a escolarização se constituiu como experiência efetiva de aprendizagem, capaz de provocar rupturas internas e abrir caminhos de reorganização subjetiva. Ao lançar mão de uma metáfora potente, o jovem compara sua condição anterior à de um cego que, diante das palavras escritas, nada via, nada compreendia. A alfabetização promovida no sistema, portanto, é descrita como um processo de iluminação, não apenas no sentido da aquisição da leitura e da escrita, mas como abertura de um novo modo de ver o mundo, de enxergar a si mesmo e de construir novas possibilidades de existência.

A educação, nesse contexto, adquire contornos que extrapolam a dimensão acadêmica ou curricular. Pedro reitera, diversas vezes, que o que aprendeu ali levará para a vida, indicando

que se trata de um aprendizado incorporado subjetivamente, com efeitos profundos em sua percepção de mundo. A escola, no interior da unidade socioeducativa, surge como lugar de autoconhecimento, de abertura intelectual e de refúgio emocional. Ele descreve com riqueza de detalhes o processo de expansão de sua consciência: aos poucos, sua mente foi se abrindo, ele começou a compreender o valor do estudo e passou a enxergar que era bom para si. A comparação com as experiências escolares anteriores, fora do sistema, revela o abandono e a negligência institucional sofridos na infância, período em que o acesso à escolarização jamais se traduziu em aprendizagem significativa ou em valorização da educação como ferramenta de transformação.

A experiência escolar vivida no sistema socioeducativo ocupa, para Pedro, o centro de sua trajetória de internação. Ele relata, com entusiasmo, que passava longos períodos lendo na cama, motivado por um desejo crescente de aprender. A leitura surge como prática autônoma e prazerosa, que estrutura seu cotidiano e preenche o vazio deixado pela ausência de visitas familiares. O aprendizado se torna, assim, uma âncora na experiência da privação, permite ao jovem não apenas se desenvolver intelectualmente, mas reconstruir sua relação com o tempo, com o espaço e com a própria identidade. A educação, para ele, não depende de reconhecimento externo, materializando-se no íntimo, na subjetividade, como conquista pessoal e possibilidade de emancipação.

Pedro explicita, ainda, a importância da atuação docente nesse processo. Ele reconhece nos professores do sistema socioeducativo uma presença constante, atenta e comprometida com o aprendizado dos estudantes. Os docentes são descritos como profissionais que explicam, que insistem, que acompanham o processo formativo, rompendo com a lógica da desatenção que possivelmente marcou suas experiências anteriores. Essa postura pedagógica, que deveria ser a regra em qualquer contexto escolar, foi vivida por ele, de fato, apenas no interior do sistema socioeducativo, o que torna essa experiência ainda mais significativa e reveladora das lacunas do sistema educacional em liberdade.

A fala de Pedro sintetiza, com beleza e contundência, a potência da escolarização como processo de subjetivação. A leitura e a escrita não são apenas ferramentas técnicas, mas dispositivos de reorganização existencial. A escola passa a ser o espaço em que ele pode construir um novo lugar no mundo, que não depende de aprovação externa, mas que é sustentado pela possibilidade de ver, entender e desejar um futuro diferente. Seu relato evidencia que o sistema socioeducativo, embora marcado pela disciplina e pela contenção, foi também, para ele, o primeiro espaço de acesso ao direito à educação em sua plenitude: como direito de aprender, de se reconhecer e de se transformar.

Olavo acrescenta uma nuance importante à escola no sistema socioeducativo como o primeiro espaço efetivo de escolarização e transformação. Sua fala é marcada por uma virada subjetiva expressiva: de início, ele admite que não gostava de estudar, nunca gostou, nem na liberdade, nem durante o cumprimento da medida socioeducativa. No entanto, à medida que relata suas experiências com diferentes escolas nas unidades por onde passou, evidencia que esse percurso, apesar da resistência inicial, foi decisivo para promover sua alfabetização e para despertar o reconhecimento do valor da educação em sua vida. Olavo afirma que aprendeu a ler e escrever no sistema socioeducativo e que, a partir dessa experiência, passou a perceber a si mesmo e ao mundo de maneira diferente. A transformação pessoal operada pela educação, portanto, é registrada como um processo progressivo de ressignificação da aprendizagem, que não apenas produziu resultados acadêmicos, mas também alterou sua visão de futuro.

Essa mudança de perspectiva não se dá de forma repentina, mas é construída a partir de experiências educativas significativas e sucessivas, que romperam com a lógica da evasão e da negação do saber. Olavo reconhece que, embora tenha passado por várias escolas, tanto fora quanto dentro do sistema, foi apenas nas instituições socioeducativas que ele conseguiu, de fato, aprender. Inicialmente, sua postura era de desvalorização dos estudos, mas logo é possível perceber que, ao vivenciar o processo real de alfabetização, ele constata que sua mente “não é mais a mesma”. A escolarização, nesse sentido, é vivida como um divisor de águas, uma experiência que permitiu a reconfiguração de si, de seus desejos e de suas projeções para o futuro. A educação se inscreve como um marco de virada, tanto cognitiva quanto emocional, no percurso de vida do jovem.

Outro aspecto de grande força simbólica em sua fala é o vínculo afetivo com a figura materna. O desejo da mãe de vê-lo estudando e concluindo a educação básica é apresentado como uma motivação central para o atual projeto de continuidade dos estudos. A escolarização, nesse caso, aparece não apenas como instrumento de transformação individual, mas também como meio de retribuição e reparação afetiva. Olavo projeta na educação um caminho para reconstruir os laços familiares e recuperar um pertencimento social que foi fragilizado pelas experiências de exclusão, institucionalização e envolvimento com o crime. Estudar, portanto, torna-se um gesto de cuidado e de afirmação de vínculo – com a mãe, consigo mesmo e com a possibilidade de um novo lugar na sociedade.

A fala de Olavo é significativa para a compreensão da orientação coletiva dos jovens que atribuem à escolarização no sistema socioeducativo uma função estruturante em suas trajetórias. Ainda que marcada por resistências anteriores, a educação é progressivamente ressignificada como instrumento de mudança, de emancipação e de reorganização da própria

existência. Sua experiência ilustra com clareza o potencial transformador da escola como espaço de subjetivação, em que o saber é compreendido não apenas como obrigação, mas como escolha, desejo e possibilidade de reinvenção. Nesse sentido, a escolarização assume uma dimensão ético-afetiva, operando como meio de reelaboração da trajetória e de afirmação de novos projetos de vida.

Os jovens reconhecem na escola não apenas a função instrucional, mas um espaço que acolhe, reconhece, escuta e transforma. A escola é ressignificada como lugar de (re)construção de subjetividades, de elaboração de sentidos e de retomada de projetos de vida interrompidos pela exclusão, pela violência e pela ausência de políticas públicas estruturantes. Por fim, as falas evidenciam que a educação, especialmente quando vivida em contextos marcados pela escassez e pelo confinamento, adquire sentidos ampliados: ela é linguagem, é memória, é possibilidade, é vínculo. E, sobretudo, é um modo de reescrever a própria história.

O Grupo Mente também reconhece o sistema socioeducativo como espaço efetivo de escolarização e de avanço na aprendizagem (**Grupo Mente, Passagem Trajetória escolar, linhas 813-822**):

813 **Yf:** e a escola aqui de dentro como que é  
 814 **Fm:** aqui de dentro é tranquilo (.) escola aqui né querendo ou não a pessoa já não  
 815 faz (.) já não faz nada assim:: tipo=tipo não faz nada assim no modo assim  
 816 tem as atividades e tals mas não tem muita coisa pra fazer igual na rua (.)  
 817 querendo ou não a pessoa já=já estuda mais já::: tem aquele tempinho ali (.)  
 818 tira aquele tempinho ali pra estudar e tals que é até bom (.) eu mesmo aqui  
 819 dentro eu gosto de estudar (.) porque já ocupa mais o tempo né aqui também  
 820 eles ensina tem paciência explica pra nós as coisa e tals eu mesmo eu consegui  
 821 mais ir pra frente aqui só aqui dentro eu dei uma=uma avançada boa mesmo  
 822 porque -tava atrasado (1)

Fernando atribui sua maior dedicação aos estudos à própria rotina da internação, que, apesar das atividades socioeducativas, é marcada pela escassez de alternativas de ocupação e o tempo disponível. Ele realiza, então, uma comparação entre a vida em liberdade e a vida no sistema: na rua, há muitas coisas para fazer, o que termina por dispersar a atenção e enfraquecer o vínculo com a escola; já dentro da unidade, o tempo se apresenta de outra forma, permitindo que o estudo ocupe um lugar mais estruturado e central no cotidiano. A partir disso, o jovem declara que, ali dentro, ele gosta de estudar, um reconhecimento que sugere inflexão em relação à sua postura anterior, fora do sistema, quando provavelmente a escola não possuía o mesmo valor ou sentido em sua trajetória.

A constatação de que a privação de liberdade cria condições para o engajamento escolar não está dissociada das características atribuídas à escola dentro do sistema. Fernando destaca, como outros colegas, a atuação cuidadosa dos profissionais da educação, que se mostram

pacientes, persistentes e comprometidos com a aprendizagem dos estudantes. A presença constante dos docentes, a atenção individualizada e o esforço contínuo para explicar, apoiar e impulsionar o progresso educacional são apontados como fatores diferenciais da experiência escolar vivida na unidade. O jovem reconhece que, nesse contexto, o ambiente escolar se torna estruturado e propício ao aprendizado, diferente do que vivenciou anteriormente.

A fala de Fernando, assim como as anteriores, evidencia que a escola no sistema socioeducativo adquire centralidade justamente por não estar em disputa com as múltiplas e complexas exigências da vida em liberdade. Fora do sistema, o espaço escolar tende a ser fragilizado por sua incapacidade de competir com outros atrativos, urgências e violências que atravessam o cotidiano de jovens em situação de vulnerabilidade social. Apesar das limitações estruturais, a escola no sistema adquire um valor singular, tornando-se marco na trajetória de aprendizagem.

Essa reconfiguração do sentido da escola está profundamente ligada às relações estabelecidas com as professoras. A presença feminina é recorrentemente destacada nas falas, documentando o papel afetivo-pedagógico que muitas docentes desempenham em meio a um ambiente institucional rígido e impessoal. A escuta, a paciência e o reconhecimento das conquistas, mesmo as mais simples, produzem um espaço de acolhimento que contrasta com o clima disciplinar dominante. O vínculo com as educadoras, frequentemente pautado pelo respeito e pelo cuidado, contribui para que os jovens passem a valorizar o próprio processo de aprendizagem e a se perceber como sujeitos capazes de aprender.

A ambivalência entre a obrigatoriedade e o reconhecimento do valor da escola configura um movimento de reinterpretação da experiência escolar. Privados de liberdade, os jovens passam a atribuir novo significado ao estudo, percebendo-o não apenas como imposição, mas como possibilidade de reconstrução simbólica. Nesse processo, a escolarização se converte em experiência de autovalorização e de reposicionamento social, ainda que limitada pelas condições institucionais. O ato de aprender, muitas vezes inédito, adquire um valor subjetivo de reconstrução de si, marcando o início de uma nova relação com o saber e com a própria trajetória. Assim, mesmo no interior de um sistema de contenção, a escola pode converter-se em lugar de escuta, vínculo e dignidade, brecha pela qual a juventude experimenta, por instantes, o sentido de ser reconhecida.

### 6.1.2.3 A escola no sistema prisional como benefício restrito e mediadora de direitos

No contexto do sistema prisional, a escola é vivenciada pelos jovens não apenas como espaço de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, como um benefício institucional raro, acessível a poucos, e cercado de sentidos que extrapolam em muito a dimensão educativa. A escola configura-se como uma oportunidade restrita, marcada por forte disputa entre os presos, e que carrega consigo um conjunto de condições que tornam a vida dentro da prisão menos desumanizante. Frequentar a escola é, portanto, um privilégio, uma conquista institucional que requer esforço e, muitas vezes, sorte. Mais do que um direito garantido, a escolarização aparece como um prêmio, como um benefício disputado que distingue os “estudantes” dos demais internos.

Essa distinção se materializa em diferentes aspectos da rotina prisional, já que os pavilhões ou blocos reservados aos estudantes costumam ser menos superlotados, com regras próprias e maior estabilidade; as celas são percebidas como menos violentas, mais organizadas e relativamente mais seguras. Além disso, o tempo de aula representa uma pausa importante na vivência do encarceramento, um momento fora da cela, de mobilidade, de conversa, de acesso ao lanche escolar, que é descrito não apenas como um complemento alimentar, mas como um recurso de cuidado institucional ausente em outras dimensões do cárcere.

Nesse sentido, a escola se torna um espaço onde, mesmo em meio à lógica punitiva e desumanizante do sistema prisional, é possível experimentar brechas de humanidade. Estar na escola permite lembrar que ainda se é sujeito, e não apenas número; que se pode ser tratado com respeito, escutar e ser escutado, experimentar alguma forma de contato simbólico com o mundo de fora, seja por meio dos conteúdos escolares, da relação com os professores ou da possibilidade de projetar um futuro diferente. O tempo de aula funciona como um respiro diante do cotidiano opressivo da prisão, e muitos jovens relatam que, ali, por alguns minutos, é possível esquecer que se está trancado.

Assim, a escola, dentro do sistema prisional, é vivida como uma chance de humanização. Não apenas porque ensina, mas porque, em um ambiente onde o corpo é controlado, o tempo é sufocado e o sujeito é constantemente negado, ela oferece a possibilidade de ser tratado como alguém que ainda pode aprender, melhorar, ser ouvido e existir para além da pena. Essa possibilidade, contudo, não é universal, já que está sujeita às disputas por vaga, à lógica dos benefícios e às limitações estruturais do sistema. É justamente essa restrição que a torna ainda mais valorizada pelos jovens, e que contribui para a sua percepção como um bem raro, carregado de sentidos que extrapolam o pedagógico e adentram o território da dignidade.

No Grupo Privação, ao discutirem a educação nos sistemas de privação de liberdade, os jovens concentram suas falas na comparação entre as experiências escolares vividas no sistema socioeducativo e no sistema prisional (**Grupo Privação, Passagem Educação no(s) sistema(s), linhas 451-473**):

451 **Qm:** eh:: do sistema socioeducativo das escola eu num tenho nada a reclamar né  
 452 (.) de nenhum (.) nem aqui do sistema prisional né (.) que daqui Unidade  
 453 Prisional X também a escola é boa os professor são legais ajuda a gente  
 454 quando nós precisa (.) lá no socioeducativo também é igual o menino falou  
 455 que nós quando precisava conversar com as psicóloga que ia expor nossos  
 456 sentimentos elas ajudava nós ela ajudava até os familiares na rua tipo dava  
 457 um apoio bem grandão mermo elas é 100% as psicóloga lá da unidade (.) lá  
 458 também tipo lá tem várias coisas pá nós assim tipo:: ocupar a mente tem  
 459 curso nós estuda tem várias atividades que nós faz num fica só trancado (.)  
 460 agora aqui é que 24 horas que tem aqui vai 1 hora de banho de sol (.) e::  
 461 quando dá (.) e a escola que é o benefício pra nós né que nós fica é o que::  
 462 nós (.) acho que entra 1:30pm e sai 4:40pm da escola aí já passa um tempo  
 463 legal aí a cadeia anda (.) mas quando num tem num tem escola aí tem vez que  
 464 nem dão banho de sol nós fica uns 4 dias sem banho de sol aí quando sai é  
 465 30 minuto 20 minuto (.) eles:: tipo tem essas=essas coisa deles aí né daqui já  
 466 (.) do Unidade Prisional X agora lá no sistema de menor lá não eh:: é  
 467 tranquilo lá (.) a pessoa tem vários apoios faz curso pode ter um professor da  
 468 rua por causa dos curso agora aqui num tem essas opção né aqui já é mais  
 469 difícil lá no:: sistema socioeducativo lá as=a escola é 100% legal as  
 470 professora ajuda tipo nós se diverte com elas=elas faz um lanche pra nós dia  
 471 de alguma comemoração aniversário mesmo elas fazia sempre alguma coisa  
 472 (.) aí tipo de lá não tem o que reclamar não o sistema socioeducativo (.) por  
 473 esse lado ele=eles é bom tipo ajuda as pessoa bastante (2)

Ainda que haja diferenças entre essas duas realidades, no cárcere, a escola é sempre percebida como algo positivo, um espaço do qual não se pode ou não se deve reclamar. Essa percepção não decorre exclusivamente de uma valorização intrínseca da escola, mas principalmente da escassez absoluta de alternativas institucionais no sistema prisional. Nesse contexto, a escola representa não apenas uma possibilidade educativa, mas sobretudo uma interrupção na dureza da rotina de confinamento. Para Quixote, diante de uma rotina tão restritiva, frequentar a escola, ainda que por três horas ao dia, é vivido como um verdadeiro alívio, um respiro diante do enclausuramento contínuo.

A própria possibilidade de sair da cela e transitar por outro espaço já constitui, por si só, um benefício considerável, que transforma a experiência da privação. Os jovens apontam que, em períodos sem aula, chegam a ficar até quatro dias sem banho de sol, o que confere à escola um valor que ultrapassa a dimensão pedagógica e a insere como elemento central na configuração da rotina e na preservação mínima da dignidade. Além disso, a escola também é valorizada pelas relações interpessoais que propicia. Quixote menciona, por exemplo, os professores, descritos como pessoas legais e prestativas, cuja presença contribui para suavizar

a dureza da vida na prisão. Nesse cenário de ausência de oportunidades e de extrema rigidez, a escola adquire contornos de refúgio, apresentando-se como um espaço de exceção, no qual ainda é possível experimentar algum grau de normalidade, reconhecimento e humanização.

Quixote destaca, ainda, elementos que fortalecem a compreensão da escola no sistema socioeducativo como uma instituição que, finalmente, cumpre seu papel formativo e humano na vida dos jovens privados de liberdade, o que fica evidente não apenas pela comparação direta entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional, mas sobretudo pela ênfase naquilo que a escola no sistema socioeducativo representa em termos de presença institucional, de apoio concreto e de reconhecimento subjetivo. Ele afirma com clareza que não tem do que reclamar da escola do sistema socioeducativo, pelo contrário, avalia positivamente, justamente por conta dos vários apoios ali ofertados, como a oferta de cursos, inclusive ministrados por professores que vinham de fora da unidade, o que indica uma abertura da escola para o mundo exterior e, conseqüentemente, para a vida social e profissional que os jovens desejam construir.

Esse discurso reforça uma perspectiva recorrente entre os jovens do encarcerados de que a escola, dentro do sistema socioeducativo, constitui uma experiência única e positiva de aprendizagem. A referência aos cursos, às opções oferecidas, ao envolvimento de professores externos, à disponibilidade dos profissionais da educação, tudo isso expressa uma percepção de que ali, naquele espaço, os jovens foram considerados, ouvidos e acolhidos. Quixote afirma que a escola na socioeducação é “100% legal”, expressão que sintetiza não apenas uma avaliação positiva, mas uma dimensão de pertencimento e identificação. Ele ressalta que os jovens se divertem com as professoras, o que revela um deslocamento importante: o espaço escolar, antes temido, recusado ou indiferente, passa a ser associado ao prazer, à leveza e à convivência respeitosa.

A escola, nesse contexto, se torna mais do que uma instituição: se torna um lugar de reconhecimento, de reconstrução subjetiva e de reencantamento com o próprio futuro. Na passagem em que os jovens do Grupo Privação comparam os sistemas de privação de liberdade, estabelecendo paralelos e contrastes entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional, emerge a orientação coletiva que atribui à escola um lugar de valor singular no interior da prisão **(Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 573-578; 608-613):**

573 **Om:** L<sub>e</sub> se num  
 574 fosse essa escola aqui pá nós:: (.) pra nós -tá:: porque um pouco (.) querendo  
 575 ou não (.) é o pouco que dá uma melhora né que nós tem (.) porque se num  
 576 fosse a escola aqui:: pra nós tipo::: passar o nosso tempo (.) estudar (.) tipo ter  
 577 alguma coisa diferente aqui (.) nós -tava:::  
 578 **Qm:** L<sub>ferrado</sub>

[...]

608 **Nm:** [...] cortou nossa cantina  
 609 aí que é um direito aí que eu vejo que num tem nem (.) sem necessidade (.)  
 610 sem necessidade (.) aqui é um benefício que é 10% da cadeia (.) nós -tá na  
 611 escola aqui é um benefício que eles dão entrega um lanchezinho a mais  
 612 mesmo assim num::: num satisfaz né nós (.) porque a gente precisa se  
 613 alimentar bem né

A escola é percebida como um espaço que garante acesso a direitos básicos, frequentemente negados no cotidiano carcerário. Olavo, tendo a fala complementada por Quixote, expressa de forma contundente que, não fosse a escola, a situação deles seria substancialmente pior. Nesse entendimento, é o espaço escolar que proporciona as poucas melhoras possíveis, atuando não apenas como forma de ocupar o tempo e combater a ociosidade, mas também como oportunidade de acesso a algo diferente, algo que escapa à lógica punitiva dominante no sistema. Essa valorização da escola é reafirmada por Nico, que denuncia o limite ao acesso escolar, destinado a apenas 10% da população carcerária. O dado numérico opera como um marcador simbólico da seletividade e da desigualdade, sublinhando que estar entre os poucos autorizados a estudar é um privilégio diante da exclusão generalizada.

Tal escassez intensifica o valor atribuído à escola, que passa a ser compreendida como um benefício raro e, por isso mesmo, extremamente significativo. Importa destacar, contudo, que essa valorização não se restringe ao conteúdo pedagógico. Os jovens trazem à tona um elemento central na vivência escolar: o lanche. Em um ambiente marcado pela precariedade alimentar, o lanche fornecido na escola adquire um valor simbólico e prático fundamental, funcionando como um complemento às refeições insuficientes da prisão. Assim, a escola passa a cumprir múltiplas funções: além de espaço de aprendizagem, é local de alívio frente ao confinamento, de reconhecimento institucional, de sociabilidade diferenciada e de suprimento de necessidades básicas que, em tese, deveriam ser garantidas pelo sistema como um todo.

Na continuidade da discussão, o Grupo Privação aprofunda a distinção entre os diferentes espaços de reclusão dentro do sistema prisional, destacando as especificidades do bloco destinado aos estudantes (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 654-664**):

654 **Nm:** Lnão (.) aqui nesse bloco aqui é que nem eu falei (.) aqui é  
 655 10% da cadeia nós foi beneficiado né que num tem castigo e tal tira na  
 656 disciplina (.) e:: é só aqui que tem escola (.) só nós (.) que tem escola (.) aí já  
 657 tipo tem uma regalia só do barraco ser menos vazio né que ainda fica umas 15  
 658 pessoas onde cabe 8 porque a superlotação é muito grande (.) e eles num ver  
 659 não a estrutura que nós tem (.) pro tanto de pessoa que tem aqui dentro (.)  
 660 eles num olha isso (.) e é isso né o que o estado -tá proporcionando pra nós  
 661 aí (.) creio que um dia possa vim melhorar né (.) eu -tando aqui ou na rua

662 mesmo (.) pás outras pessoa que tipo vai chegar aí (.) que vai vim (.) e possa  
 663 ter um aprendizado aqui dentro e num queira voltar pra esse lugar aqui porque  
 664 esse lugar aqui né::: num é coisa de gente não pra se viver não

Estar nesse bloco representa um grande benefício, uma vez que ali vigora uma lógica pautada na disciplina, e não na punição. A ausência de castigos e a valorização da convivência disciplinada são apontadas como aspectos que diferenciam positivamente o ambiente escolar do restante da prisão, marcado por um cotidiano de repressão. Essa diferenciação introduz uma ruptura momentânea no padrão de sofrimento que estrutura a experiência carcerária, posicionando a escola como espaço de relativo alívio, de organização do tempo e de ressignificação da experiência da privação, ainda que de forma limitada.

Chama atenção, nesse contexto, a forma como os jovens se referem à escola, não como um direito, mas como um benefício, uma espécie de “regalia”. Essa escolha lexical evidencia a internalização da lógica da exceção, segundo a qual até mesmo aquilo que lhes é legalmente garantido, como a educação, é percebido como um privilégio concedido, e não como parte de um direito inalienável. A escola, nesse sentido, se configura como um tempo de suspensão do sofrimento, como uma oportunidade de reconfigurar minimamente a percepção de si e do outro dentro de um contexto desumanizante.

Os jovens do Grupo Destino também relatam mudanças pontuais nas rotinas institucionais do sistema prisional, como a ampliação do tempo de sol, vinculas à presença de visitas institucionais externas, identificadas por eles como representantes dos “direitos humanos” ou da “justiça”, que se dá por meio da unidade de ensino (**Grupo Destino, Passagem Educação no(s) sistema(s), linhas 851-870**):

851 **Km:** quando esses bicho aí do:::  
 852 **Lm:** <sup>L</sup>da justiça (.) que pergunta da comida  
 853 **Km:** <sup>L</sup>eles faz a::: como é que fala (.)  
 854 **Jm:** vem fazê a inspeção  
 855 **Km:** <sup>L</sup>eh::: negócio de direitos humanos sei lá não sei o que é que  
 856 que eles vêm vê aqui  
 857 **Yf:** <sup>L</sup>aham  
 858 **Mm:** <sup>L</sup>-tá vigiando  
 859 **Km:** <sup>L</sup>eh::: aí eles começa a liberar nós mais pro sol  
 860 é pra dar tipo duas hora de sol que aqui era o direito dos estudantes nos outros  
 861 local é 20 minutinho de sol o cara já volta pá cela aí graças à diretora lá agora  
 862 que se tornou lá::: o alimento aumentou porque antigamente era só cinco  
 863 bolachinha na escola um copo de leite e agora tá sendo oito querendo não é  
 864 uma diferença  
 865 **Yf:** <sup>L</sup>sim  
 866 **Km:** vai fazer uma diferença ela -tá lutando para dar mais alimento para nós  
 867 aumentar  
 868 **Jm:** <sup>L</sup>liberar o lanche  
 869 **Km:** <sup>L</sup>liberar o lanche liberar tipo::: mas o sol (.) -tá tentando  
 870 fazer tipo por nós tipo os professores né (.) porque::: é igual eu acho injusto

871 também porque a maioria desses:: os policiais de bombeiros isso tudo (.) eles  
 872 teve que aprender com quem com os professores né então eu acho injusto é::  
 873 os professores ganhar menos do que um agente desse  
 874 **Jm:** L<sup>h</sup> mesmo

Tais mudanças são percebidas como respostas diretas à vigilância externa, o que revela uma desconfiança generalizada em relação ao funcionamento regular da instituição. Paralelamente, os jovens destacam o papel da escola, mais especificamente da diretora, a quem atribuem a mediação de parte significativa dessas melhorias, como o aumento da merenda escolar. A fala de Kaique, ao afirmar que os estudantes passam a ter acesso a “mais coisas” graças à atuação da diretora, é central e imediatamente reconhecida pelos colegas, constituindo um campo de reconhecimento coletivo em torno da importância de determinados agentes institucionais.

A orientação compartilhada que se forma indica uma compreensão crítica do sistema prisional, segundo a qual os direitos básicos só são garantidos sob a pressão de olhares externos e por meio da atuação excepcional de indivíduos comprometidos com a dignidade dos internos. Essa lógica evidencia uma experiência conjuntiva marcada pela privação institucional, em que a norma é o descumprimento de garantias legais, e toda concessão aparece como resultado de vigilância ou benevolência, nunca como cumprimento sistemático de deveres estatais. O reconhecimento da diretora como figura-chave no acesso a direitos revela a centralidade de vínculos específicos em um ambiente onde as estruturas formais falham em assegurar condições mínimas de humanidade.

Nesse mesmo campo discursivo, Kaique elabora uma defesa enfática da docência, sublinhando a importância dos professores como agentes formadores não apenas de estudantes, mas de toda a sociedade, inclusive dos profissionais da segurança pública. Sua crítica à desvalorização social e econômica da profissão docente adquire densidade política, ao afirmar que os professores “não deveriam ganhar menos”, o que considera uma grave injustiça. A legitimidade de sua fala se amplia por vir de um jovem privado de liberdade, cuja trajetória escolar foi atravessada por exclusões e precariedades. Ainda assim, ele reconhece na escolarização um fundamento essencial da formação humana, mesmo quando tal processo é marcado por lacunas e interrupções. Ao tensionar as estruturas institucionais que desvalorizam os agentes educacionais, Kaique evidencia uma visão de mundo que afirma o valor da educação como dimensão constitutiva da cidadania e da dignidade, mesmo no contexto mais adverso.

No sistema prisional, a escola não é universalizada nem assegurada como direito pleno. Diferentemente do que ocorre no sistema socioeducativo, onde a escolarização integra a rotina

obrigatória da medida, aqui ela se apresenta como benefício restrito e condicional, acessível apenas a quem consegue transpor barreiras burocráticas e simbólicas. Estudar exige esforço, insistência e, muitas vezes, sorte. Para os jovens que alcançam esse espaço, a escola é narrada como um respiro dentro do cárcere, uma pausa na lógica desumanizadora que rege o cotidiano prisional.

As falas documentam que a escolarização no cárcere não é dada, é conquistada. Os jovens relatam a escassez de vagas, a arbitrariedade dos critérios de seleção e as negativas sem justificativa, realidades que transformam o acesso à escola em um ato de resistência. A própria ideia de estudar adquire estatuto valioso, como um direito raro, uma oportunidade, um presente, invertendo o sentido do direito, já que o que deveria ser garantido torna-se privilégio, distorção estrutural do sistema penal, no qual a educação aparece como exceção e não como princípio.

Nesse cenário, a escola é vivida como território de escape e reconstrução de humanidade desses jovens. O ambiente escolar é descrito como mais calmo, como espaço de convivência e de voz, onde se pode conversar, escrever, sentar à carteira e, sobretudo, sentir-se “gente”. Tais gestos mínimos, aparentemente banais fora dali, adquirem valor extraordinário em um contexto em que o corpo é controlado, o tempo é esvaziado e a identidade é reduzida ao número da cela. A sala de aula torna-se, assim, uma fissura na estrutura da punição, pequeno território de reconhecimento no interior do enclausuramento.

A escola também assume a função de mediação de direitos e de reorganização do tempo, e frequentá-la representa, para além da possibilidade de remição de pena e de certificação escolar, ocupação significativa das horas do dia. A remição, inclusive, nem é mencionada como estímulo, revelando que a motivação se desloca do cálculo penal para o desejo de aprender e, principalmente, de se sentir vivo, ainda que dentro de um sistema que “enterra vivo”, como eles dizem. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas instrumento de benefício e passa a constituir espaço de existência.

As relações com professores e professoras reforçam essa dimensão. Em meio à impessoalidade do sistema, os educadores são lembrados como os únicos que chamam os presos pelo nome, que corrigem suas atividades com atenção, que os tratam como estudantes e, assim, como seres humanos. Esses gestos cotidianos reintroduzem a linguagem do reconhecimento e instauram, dentro do cárcere, uma experiência relacional distinta da lógica punitiva dominante. O encontro pedagógico, ainda que precário, converte-se em ato de reumanização, não por idealismo, mas pela simples reintrodução da palavra, do olhar e do cuidado. Participar da escola significa, para muitos, retomar o pertencimento a uma comunidade legítima, daqueles que acessam direitos, aprendem, têm planos e podem projetar o futuro. Em meio à lógica punitiva,

ela resiste como território de reconstrução de si e de revalidação da condição humana. Mesmo com precariedades e intermitente, é nesse espaço que os jovens experimentam, por instantes, o sentido de ser vistos e ouvidos, não como corpos a punir, mas como sujeitos de direitos em processo de reconstrução.

## 6.2 SISTEMAS DE PRIVACÃO DE LIBERDADE

Os sistemas de privação de liberdade, tanto o socioeducativo quanto o prisional, aparecem nos discursos dos jovens como espaços sociais fechados centrais na conformação da experiência juvenil, atuando como contenção e possibilidade, violência e oportunidade, exclusão e reconfiguração. A análise dos grupos de discussão permitiu reconstruir as formas coletivas de orientações dos jovens em relação a esses espaços, que se diferenciam, mas também se conectam, especialmente quando observadas à luz da trajetória contínua de exclusão vivida por esses sujeitos. A seguir, exploro essas orientações a partir da experiência de internação no sistema socioeducativo, da vivência no sistema prisional e, por fim, da relação entre ambos.

### 6.2.1 Justiça juvenil e sistema socioeducativo

As falas dos jovens que passaram por unidades do sistema socioeducativo revelam uma compreensão complexa sobre o tempo da internação. A medida é vivida, simultaneamente, como ruptura com a lógica da rua, do corre e da violência urbana e como possibilidade de reorganização da vida sob novas regras e rotinas. O cotidiano da unidade, com horários, disciplina, obrigações e convivência forçada, impõe adaptações, mas também garante o acesso a direitos fundamentais e desperta reflexões sobre si e sobre o próprio percurso.

Nesse tempo de internação, frequentemente percebido como tempo perdido, os jovens também reconhecem brechas para o recomeço. A escolarização, o convívio com profissionais que escutam, o apoio às famílias, os vínculos afetivos e mesmo os momentos de lazer e esporte surgem como experiências relevantes, ainda que atravessadas por desafios e limites. Muitos afirmam que foi no interior do sistema socioeducativo que, pela primeira vez, se sentiram tratados como sujeitos, ainda que sob vigilância e contenção. Nessa ambiguidade, o sistema se revela tanto como espaço de coerção quanto de humanização e estruturação.

### 6.2.1.1 O sistema socioeducativo como primeiro espaço de socialização institucionalizada e acesso a direitos

Para muitos jovens foi somente no cumprimento de medida socioeducativa de internação que se tornou possível o acesso a direitos que, conforme previsto constitucionalmente, deveriam ter sido assegurados desde a infância. Educação, alimentação regular, acompanhamento médico e psicológico, atividades formativas e profissionalizantes, entre outras garantias, passam a compor o cotidiano apenas no contexto da privação de liberdade. Trata-se, portanto, de uma socialização institucionalizada tardia, que se realiza não por meio das políticas públicas voltadas à infância e adolescência em liberdade, mas dentro de uma instituição balizada pela contenção e pelo controle.

O sistema socioeducativo assume, nesse contexto, a função de um espaço estruturador de rotinas, mediações adultas e interações regulares, configurando, para muitos desses jovens, a primeira vivência efetiva de pertencimento a uma estrutura institucional estável, experiência que, idealmente, deveria ter ocorrido na escola, dada a escolarização básica obrigatória. Abordando a relação entre tempo e transformação subjetiva, o Grupo Mente constrói a percepção do sistema socioeducativo como um espaço que, além de frear o ritmo acelerado e desordenado que marcava suas vidas antes da internação, oferece acesso a direitos e oportunidades antes inexistentes (**Grupo Mente, Passagem Projetos de futuro, linhas 1054-1073**):

1054 **Fm:** aqui é::: como aqui dentro as pessoas ficam só::: já começa a pensar em muita  
 1055 coisa então::: aqui dentro (.) tem vez que surge ansiedade aqui dentro ou tem  
 1056 vez que já vem de fora (.) eu mesmo o meu vem de fora mas aqui dentro eu  
 1057 consegui parece que:::  
 1058 **Gm:**                    <sup>L</sup>ajudou  
 1059 **Fm:**                    <sup>L</sup>me ajudou mais  
 1060 **Hm:**                    <sup>L</sup>aí -cê desacelera  
 1061 **Fm:**                    <sup>L</sup>desacelerou porque::: como eu  
 1062 sempre queria -tá fazendo alguma coisa agora::: tipo eu faço tipo na hora certa  
 1063 e tals (.) e isso -tá me ajudando (.) tem gente que igual aqui dentro aqui tem  
 1064 gente que só enxerga o lado ruim mas a pessoa tem que enxergar o lado bom  
 1065 também porque sempre tem tudo=tudo na vida tem um lado bom e um lado  
 1066 ruim a pessoa tem (.) por isso que tem que enxergar os dois lados e neutralizar  
 1067 tudo e aprender  
 1068 **Hm:**                    <sup>L</sup>aqui desacelera (.) desacelera (.) a vida em todos os sentidos  
 1069 desacelera (.) desacelera tem o estudo aí também né pra estudar oportunidade  
 1070 é o que não falta tratamento também tem negócio de saúde aí também tipo e:::  
 1071 a unidade também fornece dentista essas coisas tudo que a pessoa vai  
 1072 precisando tem coisas que a pessoa nem=nem faz lá fora e aqui dentro ela  
 1073 acaba que vai organizando né ajudando a organizar a vida também (4)

Fernando introduz uma reflexão sobre os efeitos subjetivos da internação e destaca a importância de “enxergar o lado bom” da medida, reinterpretando o tempo e o isolamento como oportunidades de pensar e ressignificar a própria trajetória. A expressão “aqui dentro” estabelece um contraste com o “lá fora”, lugar de aceleração e dispersão, onde, segundo o jovem, “sempre queria tá fazendo alguma coisa”, o que explicita uma oposição que estrutura o quadro de referência compartilhado pelo grupo. Henrique, por sua vez, reforça essa leitura ao repetir insistentemente a expressão “aqui desacelera”, enfatizando que a vida, “em todos os sentidos”, desacelera no interior do sistema. A repetição em coro na discussão produz reconhecimento intersubjetivo e cumpre a função estruturante de transformar o verbo “desacelerar” em marcador de uma experiência comum, compartilhada e legitimada no grupo.

Desacelerar, nesse contexto, não se restringe à passagem do movimento à inércia, mas designa uma mudança no regime de vida que não é apenas um efeito do controle institucional, e sim o que torna possível a reentrada num tempo social que confere ordem, previsibilidade e estabilidade às rotinas. Assim, o grupo documenta a privação de liberdade no sistema socioeducativo, inicialmente ligada à interrupção, à ruptura e ao sofrimento, como um momento de pausa e reorganização, sustentado por elementos concretos do cotidiano institucional, como escolarização, acompanhamento médico, tratamento odontológico e demais serviços que, na ausência de políticas públicas contínuas, aparecem como as primeiras expressões efetivas do Estado em suas trajetórias.

A desaceleração representa a passagem de uma existência regida pela urgência e pela sobrevivência para outra em que o tempo pode ser experimentado como possibilidade de projeto. O sistema socioeducativo, ainda que marcado pela privação e pela disciplina, torna-se o primeiro espaço de socialização institucionalizada que protege e reorganiza, marco de inserção nas esferas de cuidado, formação e direito.

O trecho seguinte, do Grupo Privação, aprofunda essa interpretação, deslocando o foco do tempo subjetivo, que foi explorado na análise anterior, para a experiência comparativa entre instituições. Se, na primeira passagem, os jovens haviam atribuído ao socioeducativo a função de reorganizar a vida e restituir um tempo de projeto, agora a fala de Nico introduz uma nova camada desse mesmo quadro de referência que documenta a percepção do sistema como espaço de mediação e presença estatal (**Grupo Privação, Passagem Educação no(s) sistema(s), linhas 426-438**):

- 426 **Yf:** aí -cês falaram que a maioria de vocês passou pelo socioeducativo e pela  
 427 escola né do socioeducativo (.) e como que era a escola no sistema  
 428 **Nm:** **ah** (.) agora tipo a escola no sistema quando eu cheguei lá né porque (1)  
 429 querendo ou não lá é ruim também a gente pensa que lá (.) lá é ruim mas não  
 430 é pior do que aqui onde nós -tá aqui (.) lá é ruim mas num é pior lá é ruim  
 431 porque nós fica privado né da nossa família da nossa liberdade mas querendo  
 432 ou não quem não tem uma visita lá pelo menos tem direito de uma ligação e  
 433 tal tem as psicóloga que a gente pode conversar com elas expor nosso  
 434 sentimento elas pode ajudar nós ajuda a nossa família (.) aqui já num tem a  
 435 merma coisa né que é aqui no Unidade Prisional X que aqui já é mais rígido  
 436 já:: tipo se a pessoa num tiver visita se ela tiver ficado 3 ano sem visita é 3  
 437 ano sem ela saber de nada que -tá acontecendo lá na rua e sem ter notícia dos  
 438 familiar dela [...]

Ao contrastar o “lá” do socioeducativo com o “aqui” do prisional, o jovem reinscreve o sentido da privação de liberdade não apenas como suspensão do tempo, mas como experiência diferenciada de pertencimento, onde o cuidado e a comunicação simbolizam o primeiro reconhecimento efetivo de seus direitos. A comparação estabelecida por Nico entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional revela um movimento de diferenciação que ultrapassa o julgamento moral das instituições. Ao afirmar que “lá é ruim, mas não é pior do que aqui”, o jovem reconhece o caráter punitivo da medida, mas simultaneamente atribui ao socioeducativo um valor de mediação, caracterizando-o como o espaço em que, ainda sob contenção, existe comunicação, cuidado e certa presença do Estado.

A ênfase no direito à ligação, na possibilidade de conversar com as psicólogas e no apoio oferecido à família transforma o “lá” em um lugar que, embora seja de privação, é também de amparo. Esse movimento de rememoração não tem caráter nostálgico, mas funciona como elaboração comparativa, já que é ao contrapor a experiência atual de encarceramento à vivida no socioeducativo que o grupo passa a valorizar, de modo mais explícito, o papel que aquela instituição desempenhou em suas trajetórias.

“Lá”, no socioeducativo, o tempo é vivido sob regras, mas mediado por vínculos humanos e institucionais; “aqui”, no prisional, o tempo é esvaziado de relação, reduzido ao confinamento puro, em que “quem não tem visita fica três anos sem saber de nada”. A oposição não se resume a graus de rigidez, mas a formas distintas de experimentar a presença ou a ausência do Estado. O socioeducativo, ainda que marcado pelo controle, aparece como o primeiro espaço em que a intervenção estatal se concretiza em práticas de cuidado e comunicação, elementos que, fora da instituição, foram negados.

Nesse sentido, a fala de Nico documenta a vivência da medida socioeducativa como fronteira entre o abandono e o encarceramento, num espaço de transição onde a privação é acompanhada de algum reconhecimento e onde a escuta institucional substitui, pela primeira vez, o silêncio social que caracterizava suas trajetórias. O “lá” a que o jovem se refere não é

apenas o lugar físico da unidade, mas a metáfora de uma primeira socialização mediada, um tempo e um espaço em que o Estado, ainda que coercitivo, se faz sentir como presença e não apenas como ausência ou punição.

Ainda no processo comparativo entre os dois sistemas de privação de liberdade, os jovens do Grupo Privação deslocam o eixo do cuidado e da assistência para a dimensão formativa e política da experiência institucional. Se antes o sistema socioeducativo aparecia como espaço de mediação e presença protetiva do Estado, agora ele é representado como lugar de formação e de voz, em contraste com o silêncio imposto pelo cárcere (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 525-537**):

525 **Pm:** [...] lá também a gente tem muita regalia né tem vários benefícios que nem o  
526 menino aqui falou tem vários cursos eu -tava lá o tempo que eu fiquei eu fiz  
527 curso de técnico de vendas (.) de informática (.) fiz curso de robótica (.) aqui  
528 já num tipo num vejo muito essas coisa (.) questão de benefícios  
529 **Nm:** se tivesse esses benefício que no sistema socioeducativo tinha se tivesse **aqui**  
530 (.) acho que muitas pessoa já ia sair com trabalho ali né (.) ele num ia procurar  
531 pá vender droga ou roubar que às vez -cê sai aqui né você vai procurar um  
532 trabalho mas quando vai puxar o seu nada consta já num vai constar nada você  
533 num vai constar trabalho num vai::: vai só constar a passagem então a pessoa  
534 já não num quero esse cara aí não ainda mais se for roubo esse cara vai me  
535 roubar aí lá no de menor já nós tem nosso espaço de voz né agora aqui o nosso  
536 direito é:: o direito do preso aqui é ficar calado (.) num tem direito e ficar  
537 calado (.) esse é o nosso direito

Pedro retoma o tema iniciado anteriormente por outro jovem do grupo ao descrever as “regalias” ou os “benefícios” oferecidos durante sua internação, mencionando cursos técnicos e profissionalizantes de vendas, informática e robótica. O uso reiterado do termo “benefício” revela uma tensão semântica significativa, na qual o que deveria ser entendido como direito, acesso à educação e à qualificação profissional, é enunciado como concessão. Essa formulação, longe de indicar conformismo, traduz a forma como esses jovens internalizam a desigualdade de oportunidades e reconhecem, no sistema socioeducativo, a primeira experiência de inclusão institucional efetiva.

Ao mobilizar sua expectativa em relação à vida pós-encarceramento, Nico constrói um diagnóstico crítico das marcas deixadas pela prisão, a ausência de experiência profissional, a ficha criminal, a estigmatização e a invisibilidade social, que dificultam o acesso a empregos formais e a reinserção social. Ao afirmar que, se as oportunidades do socioeducativo existissem também no prisional, muitos “já iam sair com trabalho ali”, evitando o retorno à criminalidade, o jovem, ao mesmo tempo em que evidencia os mecanismos de exclusão que recaem sobre o ex-presidiário, como o estigma da “passagem”, reforça a importância das ações desenvolvidas no sistema socioeducativo como promotoras de outra lógica de futuro.

A referência ao “nada consta”, que denuncia a filtragem moral do mercado de trabalho, transforma a experiência biográfica em análise social. Nesse processo de elaboração discursiva, é possível afirmar que o que inicialmente é nomeado como benefício ou regalia é posteriormente ressignificado como direito, revelando o modo como esses jovens interpretam a experiência institucional socioeducativa, não como privilégio, mas como expressão tardia de cidadania. Também nesse sentido, o discurso de Nico, carregado de ironia e consciência crítica, apresenta a oposição entre o “espaço de voz” do socioeducativo e o “direito de ficar calado” do cárcere. “Lá”, no sistema socioeducativo, o jovem é interpelado, ouvido, convocado a participar; “aqui”, no sistema prisional, o silêncio se impõe como norma. Esse contraste documenta o deslocamento do sujeito do campo do direito ao campo da submissão, e revela que, para esses jovens, a possibilidade de falar é, em si mesma, um marcador de humanidade.

A partir desse quadro, o sistema socioeducativo emerge como o único espaço estatal em que os jovens tiveram acesso, ainda que sob coerção, à palavra, à formação e ao reconhecimento. As categorias nativas “benefício” e “voz” condensam o núcleo da orientação coletiva, já que, nelas, o que aparece como privilégio é, na verdade, o vestígio daquilo que deveria ser garantido como direito, o direito de aprender, de ser ouvido e de ser reconhecido. Trata-se, portanto, da reconstrução de uma experiência em que a contenção se transforma em mediação e o reconhecimento emerge como forma de direito.

Se antes o grupo havia ressignificado o “benefício” como direito e a “voz” como expressão de humanidade, a seguir o Grupo Privação elabora uma leitura da juventude como tempo perdido e, ao mesmo tempo, como possibilidade de regeneração. Nesse movimento, o socioeducativo deixa de ser apenas o espaço que garante oportunidades e se torna o lugar simbólico em que os jovens reencontram, pela via do acolhimento e do aprendizado, a própria condição juvenil (**Grupo Privação, Passagem Juventude e condição juvenil, linhas 683-704**):

683 **Yf:** [...] como que é essa coisa de ser  
 684 jovem (.) assim o que vocês pensam sobre isso (2) como é a juventude de  
 685 vocês (.) o que vocês podem falar sobre isso  
 686 **Om:** @a juventude para mim@ (1)  
 687 **Nm:** Lacho que a juventude ela é a melhor parte da  
 688 vida que nós não aproveitou né  
 689 **Qm:** Lque nós já perdeu  
 690 **Nm:** que nós perdeu no socioeducativo (.) mas deu pra tirar um aprendizado né  
 691 pelo menos lá deu pra tirar um aprendizadozinho igual o menino falou lá tinha  
 692 muitos cursos bom eu mesmo fiz curso de administração lá::: fiz curso de  
 693 informática de edição de vídeo operador de câmera fiz um monte de coisa  
 694 interessante né que às vez eu poderia -tá na rua eu não teria tido essa  
 695 oportunidades né que eles me deu lá (.) então é que nem eu falei lá num tenho  
 696 muita coisa pá falar lá de lá não (.) lá é um ambiente ali que eles te acolhe

697 bem e que a pessoa sai regenerada de lá sim porque ((barulho no corredor  
 698 externo)) pelas ajuda das psicóloga das técnica que às vezes a pessoa -tá com  
 699 o psicológico=o psicológico meio ruim meio abalado e eles sempre -tão lá pra  
 700 te acolher pra te dar uma boa ideia (1) e fazer a coisa certa agora aqui já é  
 701 muito diferente (.)  
 702 **Om:**    L aqui que é::  
 703 **Nm:**    L se tivesse aqui os mesmos recursos que nós teria lá  
 704    (.) acho que pessoas sairia mais regenerada

Ao serem convidados a falar sobre o significado da juventude, os jovens do Grupo Privação deslocam a discussão da categoria etária para uma dimensão existencial e social, reinterpretando a própria condição juvenil a partir da experiência institucional. A partir da fala de Nico, o grupo constrói uma elaboração coletiva sobre o tema, marcada pela identificação e pela ausência de dissenso. A juventude é idealizada pelo jovem como “a melhor parte da vida que nós não aproveitou”, associada à liberdade, à convivência familiar e ao reconhecimento social, imagem que contrasta com trajetórias de institucionalização precoce, perdas afetivas e estigmatização.

Quixote imediatamente valida a proposição do colega afirmando “que nós já perdeu”. Assim, ao rememorem esse tempo perdido, os jovens reconstroem a própria juventude, interrompida pela privação de liberdade, como horizonte simbólico de plenitude, o parâmetro a partir do qual medem a experiência da exclusão e a possibilidade de reconstrução de si. A fala subsequente de Nico converte o sentido da perda, reconfigurando-a como aprendizado. Ao afirmar que “no socioeducativo deu pra tirar um aprendizadoinho”, o jovem redefine a instituição como lugar de compensação simbólica, o espaço em que a juventude, ainda que confinada, pôde ser parcialmente recuperada pela via do estudo, das atividades e do acolhimento. A enumeração dos cursos realizados, administração, informática, edição de vídeo, operador de câmera, não é mero inventário, mas expressão da busca por um tempo de utilidade e pertencimento, em contraste com a desorganização vivida fora do sistema.

A categoria nativa “acolhimento”, presente quando Nico descreve as psicólogas e técnicas que “tão lá pra te dar uma boa ideia e fazer a coisa certa”, traduz uma experiência de cuidado raramente acessível em suas trajetórias. Nesse contexto, “acolher” não se restringe a um gesto afetivo, mas designa o reconhecimento institucional de uma existência marcada pela exclusão. O socioeducativo é, assim, narrado como espaço de regeneração, termo que, na fala de Nico, condensa o processo de reordenação subjetiva e moral que o grupo associa à experiência institucional. Para esses jovens, regenerar-se não significa retomar uma moralidade perdida, e sim recuperar um lugar social e a possibilidade de ser jovem dentro de um tempo regulado e protegido, ainda que sob coerção.

O contraste “lá”/”aqui”, que percorre toda a sequência, reaparece com força no desfecho: “se tivesse aqui os mesmos recursos que nós teria lá, acho que as pessoas sairia mais regenerada”. A oposição entre o “lá” do acolhimento e o “aqui” da rigidez reafirma o quadro de referência coletivo segundo o qual o sistema socioeducativo, ainda que marcado pelo controle, é vivido como o único espaço em que o Estado se faz sentir pela via da escuta, do aprendizado e da reconstrução da juventude. A regeneração, portanto, não é apresentada como moralização individual, mas como metáfora social da reentrada no campo do humano, o ponto em que a experiência institucional assume o sentido de produção de juventude e de acesso, ainda que tardio, a formas concretas de reconhecimento e cuidado.

As expressões e categorias nativas empregadas na discussão do grupo formam um campo semântico de perda e recomposição, no qual os jovens documentam uma forma de autointerpretação que transcende o evento individual. Assim, é possível afirmar que o acolhimento a que se referem no sistema socioeducativo não diz respeito apenas à atitude dos profissionais, mas à primeira experiência de pertencimento institucional. Em síntese, o sistema socioeducativo emerge como primeiro espaço de socialização institucionalizada e de acesso a direitos e oportunidades, no qual a experiência da contenção assume o duplo papel de educar e vigiar, proteger e punir, reconhecer e regular.

As discussões revelam que, na ausência de políticas públicas efetivas durante a infância e a adolescência, é somente na privação de liberdade que o direito se materializa. Educação, alimentação, atendimento psicológico, cursos profissionalizantes e escuta institucional, dimensões básicas da proteção integral, surgem como conquistas possíveis apenas dentro de muros e grades institucionais. O sistema socioeducativo, nesse sentido, adquire para esses jovens o estatuto de um Estado que só se concretiza no controle, um Estado que educa porque contém e que reconhece porque vigia.

Ainda assim, os jovens não reduzem a experiência à punição. Em suas narrativas, a internação aparece como tempo de desaceleração, reorganização e reaprendizagem da convivência, mas também como oportunidade de reflexão e de voz. O socioeducativo é descrito como ambiente de apoio e de escuta, onde profissionais, educadores e técnicos assumem, pela primeira vez, a função de mediação afetiva e formativa, e, por isso, regenerar-se não significa corrigir-se moralmente, mas recompor-se, reconstruir-se como alguém que volta a ter lugar, nome e futuro.

A socialização que se dá nesse espaço é, portanto, disciplinadora e protetiva, coercitiva e formativa. O sistema ensina a obedecer, mas também introduz o jovem nas dinâmicas da convivência institucional, oferecendo-lhe, ainda que sob tutela, experiências inéditas. A vida

coletiva, estruturada em regras e mediações, transforma-se em cenário de vínculos possíveis, onde a escassez e o controle coexistem com gestos de cuidado. Dessa forma, o sistema socioeducativo é percebido como escola da vida institucional, espaço de aprendizado sobre o funcionamento do Estado e sobre o próprio lugar do jovem na hierarquia social. Nele, o reconhecimento é condicionado, a cidadania é restrita e o direito é vivenciado como privilégio, mas, ainda assim, é ali que muitos encontram as primeiras formas de proteção e de cuidado efetivo.

#### 6.2.1.2 O sistema socioeducativo como espaço-tempo de aprendizado e convivência desafiadora

Entre os sentidos atribuídos à experiência no interior do sistema socioeducativo, destaca-se o tempo da internação como oportunidade de aprendizado e reorganização de si. Trata-se de uma apropriação ativa do tempo institucional, que, embora controlado e imposto, é convertido por alguns jovens em recurso para retomar trajetórias interrompidas, restabelecer vínculos com o estudo e reconstruir projetos de vida. O tempo, antes disperso entre as dinâmicas da rua, o envolvimento com o crime e a instabilidade dos contextos familiares e escolares, passa a adquirir contornos de rotina e previsibilidade, abrindo margem para novas formas de vivência da escolarização e de reflexão sobre o próprio percurso. Nessa perspectiva, o espaço-tempo da internação é percebido, ao mesmo tempo, como imposição e possibilidade, impondo um intervalo forçado que pode se transformar em experiência formativa.

Ao lado dessa dimensão temporal, as análises revelam que a convivência cotidiana se configura como um campo central de desafio e, também, aprendizado. A vida coletiva no interior das unidades é marcada por regras rígidas, disputas simbólicas e um permanente estado de vigilância que exige dos jovens o domínio de códigos próprios, o controle das emoções e a leitura atenta dos comportamentos alheios. As relações entre pares e com os profissionais transitam entre a desconfiança e o apoio, a distância e a mediação, compondo um cotidiano de tensões em que a convivência precisa ser continuamente negociada. Nesse contexto, além do aprendizado que emerge de atividades formais, a privação de liberdade no sistema socioeducativo, segundo os jovens, exige aprendizados subjacentes de práticas de adaptação, estratégias de autocontenção e construção seletiva de vínculos visando à convivência segura, conveniente e, em alguns casos, harmoniosa.

O sistema socioeducativo, ainda que estruturado pela lógica da contenção e do controle, é também apropriado como espaço-tempo de formação juvenil. Nele, os jovens constroem

modos específicos de aprender e conviver sob restrição, transformando as limitações em possibilidades de elaboração de si e de reconstrução de vínculos com o mundo social. A convivência forçada torna-se, assim, experiência desafiadora e, ao mesmo tempo, produtiva, figurando como um campo de experimentação moral, afetiva e relacional que deixa marcas nas formas de ser e estar no mundo desses jovens.

As passagens apresentadas a seguir ilustram como essa orientação coletiva se manifesta nas falas dos jovens, evidenciando diferentes modos de narrar e interpretar o cotidiano no interior das unidades socioeducativas. Embora a reconstrução dessa orientação tenha resultado da análise de um conjunto amplo de discussões e entrevistas, as falas selecionadas sintetizam formas recorrentes de expressão do sentido documentário atribuído à experiência institucional. Nelas, é possível perceber como o tempo de internação é tematizado simultaneamente como imposição e oportunidade, e como a convivência cotidiana se transforma em aprendizado prático, defensivo e moral. Mais do que exemplos isolados, esses fragmentos de discurso permitem vislumbrar as matrizes de sentido que estruturam as percepções dos jovens sobre o sistema socioeducativo, oferecendo acesso privilegiado às formas como eles negociam, ressignificam e, em certa medida, se apropriam da experiência de privação de liberdade.

A compreensão do tempo institucional como oportunidade de aprendizado e reorganização subjetiva manifesta-se com intensidade particular nas falas de jovens que, ao revisitarem suas trajetórias, associam a privação de liberdade ao amadurecimento e à possibilidade de reflexão sobre a vida, como acontece no Grupo Mente. Nesses discursos, o tempo deixa de ser apenas uma dimensão cronológica da internação para se tornar experiência moral e existencial, através da qual se reavaliam escolhas, se reinterpretam memórias e se projetam futuros possíveis (**Grupo Mente, Passagem Outros-amadurecimento, linhas 275-306**):

- 275 **Fm:** rapaz (.) antes eu::: antigamente eu era feliz e não sabia quando eu era pequeno  
 276 (.) com pouco eu (.) eu tinha pouco mas eu (.) eu era bem mais feliz né (.) aí:::  
 277 com o tempo a gente vai se envolvendo (.) pensando em coisas de momento  
 278 a gente pensa que -tá mais feliz mas às vezes nem sempre hoje nós -tá feliz  
 279 aqui curtindo amanhã bate aquela depressão poxa eu gastei tudo o que eu tinha  
 280 e não tenho mais nada (.) vamo pro corre de novo bora fazer de novo aí:: desse  
 281 jeito vai indo né se a pessoa não souber valorizar o que tem então::: tipo hoje  
 282 em dia eu vejo que foi bom tudo o que aconteceu por mais que tenha sido  
 283 coisas que teve que acontecer (.) a vida teve que trazer aquilo né pra mim  
 284 aprender mais coisas saber diferenciar as coisas saber aprender mais né  
 285 também porque::: é difi:::cil a vida (.) °é doido é° é complicada demais (.) é  
 286 um mar de mistérios (.)°é só com o tempo que vamo aprender né°  
 287 **Gm:** L°verdade° (2) sabe também eu não sabia que eu era feliz não quando  
 288 eu era pequeno nós vem refletir quando nós cai aqui dentro né (.) nós cai aqui  
 289 dentro nós fica lá na cela refletindo=refletindo pensando o que nós fazia o que  
 290 nós perdeu de pequeno né (.) nós perdeu aquela fase no tempo aí nós reflete  
 291 fica pensando mas aí é seguir a vida  
 292 **Fm:** Ltempo pra pensar aqui é o que não falta

- 293 **Gm:** Liso é o que não falta mesmo  
 294 **Fm:** tem muito tempo pra pensar pra aprender né (.) coisa que a pessoa não  
 295 aprendeu antes (2) aqui é o lugar que dá pra a pessoa pensar de verdade se é  
 296 isso que ela vai querer se ela vai querer continuar nisso se ela vai querer::  
 297 mudar o caminho se ela vai querer melhorar os seus aprendizados e aprende  
 298 muita coisa também né (.) igual eu falei tempo não falta não  
 299 **Gm:** igual quando eu era pequeno mesmo eu queria sair pra jogar bola a minha mãe  
 300 não deixava aí eu falava mãe eu -tô preso por causa disso você -tá me  
 301 deixando preso véi preso=preso quando vai ver é quando você cair lá dentro  
 302 (.) cáí lá dentro aí eu=eu aí eu cáí aqui e fiquei refletindo nesses pensamento  
 303 que minha mãe falou (.) falou verdade minha mãe me deixava jogar bola de  
 304 vez em quando na rua né °de vez em quando° mas ainda eu saí:::a não podia  
 305 abrir a porta quando minha mãe abria a porta eu saía aí quando a gente nós  
 306 -tá aqui aí não sai na hora que nós quer

Discutindo a relação entre tempo e amadurecimento, Fernando propõe uma reflexão marcada pela revisitação crítica de seu passado, ao afirmar que, quando era pequeno, “era feliz e não sabia”. O tom confessional de sua fala, entremeado por pausas, repetições e expressões coloquiais, sugere um movimento de elaboração que se faz no próprio ato de narrar. Essa evocação da infância introduz uma percepção retrospectiva que associa a felicidade à simplicidade e à suficiência do pouco, revelando um olhar que, desde o presente da privação, reinterpreta o passado à luz de uma nova compreensão de valor. A análise do passado, iluminada pela experiência atual, revela que, em sua infância, a felicidade não estava vinculada ao acúmulo material. Contudo, com o passar do tempo e o processo de socialização em contextos de vulnerabilidade e exclusão, essa relação se transforma. O envolvimento com o crime passa a ocupar o lugar da estratégia de suprimento de necessidades cada vez maiores, materializando-se como tentativa de sustentar um ideal de vida constantemente deslocado para além do possível.

Nesse processo, Fernando destaca que quanto mais se deseja, mais se consome, e quanto mais se consome, mais se precisa. Essa lógica, própria da racionalidade de consumo que atravessa as experiências juvenis nas periferias, é descrita por ele como causa de angústia e tristeza, chegando a associá-la a sintomas depressivos. A motivação para o “corre”<sup>16</sup> aparece, então, como resposta a essa escalada de demandas. Ao revisitar essas experiências a partir da posição que ocupa no presente, Fernando afirma que, apesar de tudo, há um saldo positivo, já que as vivências anteriores, que o fizeram compreender a vida como difícil e complexa, o trouxeram até o sistema socioeducativo, espaço no qual pôde, enfim, ter a oportunidade de refletir. O modo hesitante de sua fala, entre pausas e retomadas, reforça o caráter processual desse aprendizado e documenta uma forma de pensar que se organiza pela experiência e não pela abstração.

<sup>16</sup> Expressão que denota o envolvimento com práticas ilegais voltadas à obtenção de renda.

A privação de liberdade é, nesse contexto, ressignificada como ponto de virada que força o deslocamento reflexivo. Fernando afirma que “a vida teve que trazer aquilo”, como se apenas por meio de uma experiência extrema fosse possível amadurecer e compreender a complexidade da existência. Essa percepção da vida como dura, exigente e ininteligível constitui um marco de maturidade que se constrói na temporalidade da própria fala. Ao concluir que “é só com o tempo que vamos aprender”, o jovem condensa a orientação compartilhada no grupo da valorização do tempo como condição para o aprendizado da vida. É nesse momento que Gustavo intervém, validando e ampliando a proposição de Fernando (“nós vem refletir quando nós cai aqui dentro”). A alternância entre concordância e expansão da ideia central demonstra o caráter dialógico da orientação, tendo em vista que não se trata de experiências individuais paralelas, mas de uma matriz de sentido construída na interação.

O grupo, portanto, documenta uma experiência de reconstrução subjetiva mediada pelo tempo da privação. O sistema socioeducativo, nesse sentido, aparece como espaço institucional de contenção e, principalmente, suspensão do tempo acelerado das exigências da rua, oferecendo aos jovens um tempo agora destinado à reflexão e à reelaboração de escolhas. A fala de Gustavo, ao evocar a lembrança de quando se sentia “preso” por não poder sair para jogar bola, e contrastá-la com a experiência concreta da reclusão, revela uma inversão da ideia de liberdade, já que aquilo que antes era percebido como limite protetor materno é reinterpretado agora, à luz da privação real, como cuidado. Nesse jogo de analogias e contrastes, o jovem reorganiza seus referenciais afetivos e morais, construindo um novo entendimento do que significa estar livre.

A percepção do tempo que lhes foi negado não elimina a dor nem a culpa que sentem pelo que compreendem como tempo desperdiçado. Ainda assim, o que se documenta é uma atribuição individualizada de responsabilidade, orientada não pelas violências sofridas nos espaços sociais e institucionais que marcaram suas trajetórias, mas por uma autocrítica forjada no presente da reclusão. O grupo registra, assim, uma experiência de amadurecimento que, embora compatível com a passagem da infância à juventude, só pôde ser subjetivamente assimilada dentro da instituição, tendo sido negada até então. A ampliação da consciência sobre a complexidade da vida, característica do desenvolvimento juvenil, é atravessada pelo marcador do tempo institucionalizado, que, incoerentemente, oferece a possibilidade, que lhes foi negada em liberdade, de crescer no próprio tempo.

A valorização do tempo disponível no sistema socioeducativo, portanto, não se resume ao reconhecimento de uma rotina estruturada. Documenta-se a conversão do tempo em experiência praxiológica construída na e pela privação de liberdade, que permite reorganizar

percepções e modos de estar no mundo. Para esses jovens, o tempo torna-se um bem, um direito e, sobretudo, um instrumento de elaboração de si. Ainda que a crença na possibilidade de “mudar o caminho” e “melhorar os aprendizados” desconsidere as forças estruturais que persistirão atuando sobre suas vidas, ela revela a potência que esse espaço-tempo institucional assume.

A elaboração do tempo como operador de amadurecimento ganha, ainda na discussão do Grupo Mente, um desdobramento mais introspectivo, tendo em vista que os jovens passam a tratar o aprendizado também como exercício interior de reconstrução de si. O grupo evidencia como o sofrimento inicial provocado pela privação de liberdade se transforma em processo de aprendizagem moral e praxiológica (**Grupo Mente, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 333-367**):

- 333 **Hm:** no começo eu tive isso (.) prisão da **mente** primeiramente foi no começo eu  
334 conseguia enxergar mais a prisão da minha mente do que isso aqui mesmo  
335 isso tudo as paredes que tem em volta (2) porque é muita coisa que a pessoa  
336 vai até se julgando a pessoa se julgar demais ela sofre uma pressão né (.)  
337 °pressão mental° então:: mas com o tempo a gente vai aprendendo igual eu  
338 falei eu consegui aprender consegui lidar com aquilo (.) trabalhei em cima  
339 disso eu vi que era uma coisa que eu precisava ler livros (.) os livros pode ser  
340 nosso melhor professor também cada experiência de cada pessoa aprende um  
341 pouco aqui um pouco ali na escola também a gente tem vários aprendizado  
342 bom então a gente só saber:: saber lidar com tudo né tipo:: toda conversa tudo  
343 ali vem um aprendizado (.) botar aquela peneirinha peneirar todas as coisas  
344 boas absorver as coisas boas e as coisas que vê que (.) que num vai te servir  
345 você:: descarta né (.) absorve coisas boas
- 346 **Gm:** eh:: no começo eu também tive um pouco de dificuldade aí minha mente -tava  
347 presa né nos:: três quatro primeiro dias quando eu fui preso sentenciado (.)  
348 minha mente ficou presa mas depois dos 10 dia (.) eu já vi que teve (.) tive  
349 que lidar com essa minha situação né (.) começar a ler livro começar a::
- 350 **Fm:** trabalhar a mente
- 351 **Gm:** ↳trabalhar a mente (.) e foi isso:: aí eu (.) desenvolvi minha  
352 mente não fiquei pensando mais naquilo que eu pensava
- 353 **Fm:** o meu demorou um pouco (.) demorou (.) acho que demorou mais ou menos  
354 uns:: uns 4 5 meses para mim entender conseguir entender tudo realmente  
355 que -tava acontecendo e saber lidar com cada situação né porque:: pra mim  
356 ali:: tipo já:: pra mim ah -tô preso já num -tô nem aí mais pra nada tipo (.)  
357 queria ah:: não -tava nem aí queria tacar o:: tipo o foda-se mesmo °ah° mas  
358 tipo depois aí eu fui aprendendo porque aquilo ali eu -tava preso na minha  
359 mente ainda então eu acabava tomando:: decisões precipitadas tomando  
360 decisões por impulso (.) e depois eu aprendi que não era assim não tinha que  
361 pensar muito bem antes de agir porque só se arrepende quem age sem pensar
- 362 **?m:** ↳verdade
- 363 **Fm:** ↳e aí com o tempo ali né (.) a gente vai encaixando uma peça ali  
364 é igual montar um quebra-cabeça (.) colocando cada qual no seu lugar  
365 devagarzinho sem querer ultrapassar as coisas para não montar errado né (.)  
366 porque:: a gente vai passando fase por fase né (.) e aí hoje em dia eu tenho  
367 tempo mais né aprendi pensei mais um pouco [...]

A adaptação ao sistema socioeducativo é inicialmente marcada por intenso sofrimento psíquico, referido pelos jovens como “prisão da mente”, expressão recorrente que, no contexto

das falas, traduz uma experiência de aprisionamento interior e bloqueio da capacidade de elaboração diante da nova condição imposta. A privação da autonomia e da previsibilidade da vida em liberdade aparece como mais angustiante que o confinamento e controle do corpo físico, devido à “pressão mental”, uma inquietação persistente provocada pelo excesso de pensamentos e julgamentos de si. Trata-se de um estado de desorganização emocional e mental que acompanha os primeiros dias da internação e que os jovens reconhecem como o momento em que “a mente fica presa”.

O tom hesitante e introspectivo das falas, entre pausas, reformulações e repetições, revela que o sofrimento é elaborado pelo grupo enquanto ainda é narrado. Henrique, ao introduzir a metáfora da “prisão da mente”, enuncia o início de um processo de superação que passa da paralisia inicial à aprendizagem (“com o tempo a gente vai aprendendo”) e documenta o impacto subjetivo da ruptura com a vida em liberdade. A repetição do verbo aprender reforça a centralidade da categoria aprendizado como matriz moral e cognitiva, o que faz com que o discurso adquira, assim, um caráter pedagógico, como se o jovem narrasse a própria formação. Ao empregar a imagem da peneira (“botar aquela peneirinha, peneirar as coisas boas e descartar o que não serve”), Henrique destaca, em termos figurativos, a importância de aprender a distinguir o que “serve” e o que “não serve”, exercício associado ao amadurecimento.

A expressão “trabalhar a mente”, repetida no discurso do grupo, marca a transição da prisão psíquica para o esforço ativo de reorganização, tornando-se expressão-síntese de uma ética da reflexão e do autocontrole e documentando a reconstrução de si mediada pelo tempo e pela experiência. Gustavo reforça essa perspectiva ao retomar o mesmo vocabulário empregado pelo colega e confirmar o valor do trabalho da mente, antecipado pela intervenção de Fernando. O entrelaçamento das falas evidencia uma construção conjunta de sentido, já que cada interlocutor retoma e amplia a proposição anterior, num processo de confirmação mútua que transforma a experiência individual em orientação coletiva.

O gesto de ler livros, mencionado repetidamente no discurso do grupo, ganha função simbólica de instrumento de libertação, a partir da qual o livro é, além de meio de instrução, metáfora da abertura para o outro e para novas formas de pensar. A leitura aparece associada à ideia de trabalhar a mente, isso é, de disciplinar o pensamento e converter o tempo ocioso em tempo produtivo, o que revela a atribuição de valor ao esforço, à paciência e ao autocontrole.

Fernando acrescenta à sequência uma dimensão temporal mais elaborada. Ao afirmar que precisou de “uns quatro, cinco meses” para compreender o que estava acontecendo, ele introduz a ideia de aprendizado como processo demorado, que exige paciência e repetição. Sua analogia do “quebra-cabeça” amplia o campo simbólico da metáfora inicial, comparando o

amadurecimento a uma montagem minuciosa, na qual cada peça deve ser colocada no lugar certo, “devagarzinho”, sem atropelos. Essa imagem documenta uma concepção temporal oposta à lógica da urgência e da impulsividade que marcava suas experiências anteriores, associadas à rua e ao “correr”. O tempo institucional, antes percebido como castigo, torna-se o espaço-tempo da reconstrução, onde se aprende a conter-se, a esperar e a pensar antes de agir, e condição para o exercício da autorreflexividade.

O grupo documenta a internação como processo formativo de si, no qual a “prisão da mente”, expressão da desorganização e da impotência, dá lugar ao “trabalhar a mente”, que representa a apropriação ativa do tempo institucional como campo de aprendizado e reorganização moral. O sistema socioeducativo, nessa perspectiva, torna-se o espaço onde a juventude aprende a aprender, um lugar de contenção física, mas também de libertação simbólica, em que a mente, antes aprisionada, encontra tempo e condições para se reconstruir. Esse trabalho da mente, elaborado coletivamente pelo grupo, aprofunda a relação entre tempo, reflexão e amadurecimento já evidenciada na passagem anterior, consolidando a ideia de que o aprender sob privação é, antes de tudo, um aprender sobre si.

À medida que o tempo da internação avança, o olhar dos jovens do Grupo Mente desloca-se do exercício introspectivo de reorganização de si para o desafio ético de viver com o outro, em um contexto de regras, diferenças e desafios compartilhados. A convivência é tematizada como desafio de experimentação moral, em que se faz necessário aprender a escutar, respeitar e negociar, o que exige, antes de tudo, reconhecer os próprios limites e compreender o lugar do outro (**Grupo Mente, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 368-412**):

368 **Fm:** [...] fiquei uma época (.) eu  
 369 pensava que era pior ficar só::: mas na verdade nem sempre ficar só é pior (.)  
 370 porque só às vezes a gente pensa mais pensa todas as situações que já  
 371 aconteceu que você poderia evitar se você tivesse pensado (.) e::: sozinho (.)  
 372 falar a real olha eu sempre gostava de puxar com alguém dentro do quarto só  
 373 que eu aprendi que até pra mim puxar com alguém eu tinha que saber puxar  
 374 com aquela pessoa porque todo mundo tem uma mente diferente da outra (.)  
 375 então eu tinha que entender primeiramente eu (1) tinha que primeiramente me  
 376 entender depois eu tinha que entender a pessoa (.) entender o jeito dela (.)  
 377 porque cada um tem seu jeito às vezes eu não vou gostar do jeito da pessoa a  
 378 pessoa não vai gostar do meu jeito então às vezes eu tenho que entender ela  
 379 pra ela me entender e nós dois se **respeitar** a gente tem que criar um vínculo  
 380 (.) querendo ou não nós somos irmão né (.) por parte de Deus (.) então a gente  
 381 tem que se respeitar aqui porque respeito traz respeito (.) se eu então entendi  
 382 às vezes eu não gostava de uma coisa aí tipo a gente vai reclamar né mas às  
 383 vezes a gente reclama e depois vai e faz igual (.) primeiramente a gente tem  
 384 que entender a pessoa (.) ô::: eu puxei primeiro com as pessoas aí não sabia aí  
 385 fiquei sozinho eu pensei que aquilo ali era o pior mas na verdade não ali foi  
 386 Deus que foi trabalhando um pouquinho de cada pra mim entender  
 387 primeiramente (.) saber puxar comigo mesmo pra mim puxar pra outra pessoa

388 (2) hoje eu (.) eu convivia=convivia com dois e pensava que era muito (.)  
 389 °ham e tals° hoje em dia eu convivo com três pessoas no mesmo quarto (.) a  
 390 gente (.) nós tudo já tem um tempinho né todo mundo sabe conviver tranquilo  
 391 a gente se entende conversa sabe conversar não tem esse negócio de discussão  
 392 por coisa besta porque às vezes quando a pessoa é novo a pessoa -caba de  
 393 chegar não entende eu não::: hoje em dia a gente consegue se entender uma  
 394 coisa que o outro não gosta que o outro faz a gente primeiramente eu se coloco  
 395 no meu lugar (.) porque pra mim falar aquilo pra aquela pessoa que eu não  
 396 -tô gostando daquilo eu também tenho que entender o limite da=da pessoa  
 397 tenho que respeitar o espaço dela pra ela respeitar o meu (.) então::: antes de  
 398 julgar qualquer pessoa se olhe pra si mesmo olhe pra si mesmo antes de julgar  
 399 qualquer um porque quem pode julgar é só **Deus** a gente pode conversar pode  
 400 dar conselho pode (.) se a pessoa gostar da outra pode::: dar conselhos pra  
 401 melhora mas o melhor conselho mesmo de verdade é o conselho de mãe aqui  
 402 a gente só vai se ajudando=ajudando um ao outro para a gente conviver  
 403 porque querendo ou não nós convive no mesmo espaço a gente vai=vai puxar  
 404 todo mundo isso aqui junto (.) então cada um tem que ir se ajudando um aqui  
 405 ajuda aqui outro ajuda ali::: porque esse negócio de ficar só brigando e tals  
 406 esses negócios não é o certo não ali às vezes é coisa de emoção (.) coisa de  
 407 pessoas:: eu num vou julgar as pessoas porque eu não sei o quê que passa na  
 408 mente de cada uma porque eu já passei por isso (.) mas eu aprendi também é  
 409 errando que se aprende (.) errar uma vez é ser humano permanecer no erro é  
 410 burrice (.)  
 411 **Gm:** <sup>Lch</sup>  
 412 **Fm:** <sup>L</sup>então eu aprendi:: com o tempo né (3)

Fernando relata que, ao chegar à unidade, acreditava que o pior seria permanecer isolado em um quarto, mas, com o tempo, percebeu que os momentos de solidão foram decisivos para refletir sobre si e sobre a forma de se relacionar. O jovem compreendeu que era preciso, primeiro, aprender a “puxar a cadeia” consigo mesmo para, só depois, aprender a conviver com o outro. Essa aprendizagem relacional implica reconhecer que cada pessoa tem só uma “mente diferente da outra” e que o respeito e a empatia são condições para qualquer vínculo possível. O processo, segundo ele, demanda tempo e maturação individual, o que se evidencia no cotidiano da cela: os que já estão há mais tempo na unidade demonstram maior capacidade de convivência pacífica, enquanto os recém-chegados ainda enfrentam dificuldades emocionais e conflitos recorrentes.

A convivência exige, assim, uma reorganização ética das relações, fundada na escuta e no reconhecimento do limite alheio. A máxima “respeito traz respeito” sintetiza o *ethos* relacional produzido no grupo e operado por meio de uma pedagogia prática do convívio, que envolve negociação de fronteiras, correção de erros e ajuda mútua. O reconhecimento da importância da convivência respeitosa emerge como resultado de um aprendizado por tentativa e erro, em que os conflitos são vividos como experiências formativas, capazes de produzir reorganizações subjetivas e coletivas. O ambiente institucional, inicialmente percebido como hostil, é gradualmente ressignificado como espaço de aprendizado coletivo, em decorrência

tanto de vivências individuais de sofrimento e reflexão quanto de processos interativos que produzem solidariedade e reconhecimento.

O vínculo entre os jovens é forjado na partilha do espaço e do tempo da internação, bem como nas experiências conjuntivas que ali se desenrolam. Fernando reconhece que o isolamento, antes vivido como castigo, foi “Deus trabalhando um pouquinho de cada”, expressão que traduz a internalização de uma racionalidade espiritual-moral orientada pela paciência, pela humildade e pela fé. A religiosidade cotidiana atua, nesse contexto, como matriz simbólica de humanização, sustentando o ideal de que todos são “irmãos por parte de Deus” e, portanto, devem respeitar-se mutuamente. A convivência, assim, não é concebida como dado natural do encarceramento, mas como conquista cotidiana que depende da adesão a um código ético relacional elaborado pelos próprios jovens. Além disso, a autorreflexão figura como condição da sociabilidade, pois a convivência com o outro só se torna possível a partir da convivência consigo mesmo.

O grupo, ao reconhecer a importância de compreender o outro antes de julgá-lo, documenta um processo de deslocamento do julgamento à empatia, da reação impulsiva à reflexão, da imposição à negociação. A experiência da privação de liberdade no sistema socioeducativo torna-se processo de autoconhecimento que se inicia no enfrentamento da solidão e se prolonga na construção de vínculos com os pares. O sistema socioeducativo, nesse sentido, aparece como espaço simultaneamente coercitivo e formativo, onde se aprende, apesar da dor, a viver com o outro e consigo mesmo de forma menos violenta e mais humana. Na sequência da discussão sobre convivência e respeito, o Grupo Mente retoma o tema dos conflitos, ampliando a reflexão para o modo como se aprende a conviver em meio às tensões cotidianas da internação (**Grupo Mente, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 413-454**):

- 413 **Yf:** esse espaço aqui é um espaço que tem muita treta né (.)  
 414 **Im:** L<sub>tem</sub>  
 415 **Hm:** L<sub>tem</sub> muita confusão  
 416 **Yf:** o pessoal sempre me fala assim que tem uma dinâmica que é diferente da rua  
 417 que quando você chega aqui (.) seja aqui na Unidade Socioeducativa X ou em  
 418 qualquer unidade né (.) quando você chega na internação você precisa  
 419 aprender essa dinâmica (.) como que é essa dinâmica (.) como que é essa  
 420 dinâmica das relações entendeu como que é isso  
 421 **Fm:** às vezes seu brilho ofusca muita gente às vez tem gente que nem te conhece  
 422 e vai te olhar de um jeito estranho (2) mas você tem que saber tem que chegar  
 423 ali e conversar com aquela pessoa pra a pessoa entender que você não é aquilo  
 424 que::: a pessoa -tá imaginando entende (.) tem que saber cada um puxar eu  
 425 mesmo no começo quando eu cheguei aqui eu não entendia isso (.) às vezes  
 426 as pessoas têm me::do têm aquela meia insegurança quando chega olha pra  
 427 pessoa assim já olha assim °nossa aquele ali tem cara daquilo e tal° as pessoas  
 428 quando (.) você chega também as pessoas já imaginam outras coisas mas com

429 o tempo você conversando com as pessoas você vai se entendendo (.) e::: é  
 430 isso vai::: é difícil aqui dentro querendo ou não parece que::: tem uma coisa  
 431 que vai atraindo bri::ga essas coisas mas a pessoa quando=quando vai  
 432 aprendendo mais puxar a sua cadeira vai entendendo isso aí vai sabendo  
 433 diferenciar cada coisa (.) não age sem pensar (.) porque às vezes tem coisa  
 434 que a pessoa prefere resolver na briga mas às vezes tem como resolver de um  
 435 jeito melhor conversando (.) pô::: fulano eu não gostei disso não e tals mas::  
 436 pô às vezes tu não gostou também da minha parte pô::: foi mal aí e tals  
 437 desculpa (.) desculpa num machuca ninguém não (1) vai se entendendo cada  
 438 um se entende com a outra pessoa e desse jeito a gente vai aprendendo a  
 439 conviver no mesmo espaço né (.) querendo ou não porque::: pensa o tanto que  
 440 é ruim a pessoa viver no mesmo espaço e ter que sair se brigando toda vez  
 441 que=que se encontrar e num vai adiantar de nada só puxando castigo sua  
 442 cadeira prolongando sendo que o tempo que você poderia -tá usando pra você  
 443 -tá lá fora com a tua família ajudando sua mãe fazendo alguma coisa melhor  
 444 (.) foi por isso que eu fui aprendendo aqui dentro também porque eu não sabia  
 445 disso não também não (.) isso aqui foi coisa que eu aprendi aqui dentro (.) fui  
 446 aprendendo com o tempo o tempo me ensinou (.) cada::: coisa que foi  
 447 acontecendo nas minhas orações o que eu ia pedindo pra Deus sabedoria (.)  
 448 sempre pedi sabedoria era uma coisa que eu pedia mais nas minhas orações e  
 449 foi com cada situação que foi acontecendo que eu ia entendendo era Deus  
 450 trazendo sabedoria pra mim pra mim aprender a lidar com cada situação (.)  
 451 hoje em dia eu consigo lidar com::: as situações eu não vou dizer com todas  
 452 né porque ninguém consegue lidar com todas as situações mas as situações  
 453 nova que vêm acontecendo é novos aprendizados (3) a pessoa vai aprendendo  
 454 mais (.) e é isso (3)

Quando questionados sobre a existência de conflitos no sistema socioeducativo, os jovens do Grupo Mente responderam de modo direto e articulado. Ícaro e Henrique confirmam sua presença, enquanto Fernando desenvolve uma reflexão mais ampla sobre a dinâmica relacional vivida na unidade. Em sua fala, observa que, ao chegarem ao sistema, os jovens tendem a estranhar o comportamento uns dos outros, sobretudo porque não se conhecem e carregam consigo suas singularidades, o que gera desconfianças e conflitos iniciais. O momento da chegada é, portanto, marcado por tensões interpessoais que derivam do choque entre individualidades distintas, das inseguranças trazidas de fora e das reações impulsivas que emergem diante da nova realidade institucional.

Fernando interpreta esses conflitos como parte de um processo de adaptação. Ao relatar sua experiência, afirma que o próprio ambiente do sistema “parece atrair brigas”, funcionando como um espaço que desestabiliza emocionalmente os jovens e exige deles um esforço contínuo de autocontrole e autorreflexão. O confinamento, segundo ele, “mexe com a cabeça” e favorece atitudes impulsivas, mas, com o tempo, essa vivência forçada da coletividade se converte em aprendizado. O jovem declara ter aprendido, dentro do sistema, a se relacionar, algo que, segundo ele, desconhecia antes da internação. Essa aprendizagem se realiza de modo gradual, sustentada pela força de vontade, pela oração e por um amadurecimento espiritual que redefine

o sentido da convivência. O tempo, mais uma vez, aparece como elemento estruturador da mudança.

As contribuições de Fernando são validadas por Ícaro, Henrique e Gustavo, que, ainda que brevemente, confirmam e reforçam suas ideias, transformando seu discurso em referência moral para o grupo. A entrevistadora, ao provocar a reflexão com perguntas abertas, atua como mediadora do processo de elaboração coletiva, o que permite que Fernando assumira o papel de narrador da experiência. Mais uma vez, a convivência, inicialmente marcada por julgamentos precipitados e resistências mútuas, passa a ser percebida como oportunidade de aprendizado ético, diálogo e solidariedade.

Fernando explicita essa dimensão ao afirmar que, “com muito pedido a Deus”, aprendeu a lidar com situações complexas, mesmo reconhecendo não dominar todas. A espiritualidade, nesse contexto, torna-se fonte de sabedoria e força interior, mediando a experiência moral vivida no sistema. O aprendizado das regras tácitas de convivência, como respeito aos limites, escuta e autocontrole, é apresentado como fruto de um processo em que ética cotidiana e religiosidade se entrelaçam. A superação dos julgamentos baseados em aparência, estigmas ou rumores internos é possível, segundo o jovem, graças à conversa, à convivência e à disposição ética e espiritual para mudar. Fernando distingue explicitamente as dinâmicas relacionais da “rua” e da internação, ressaltando a necessidade de desenvolver novas formas de se relacionar e de resolver conflitos sem recorrer à violência.

O tempo é percebido como aliado do amadurecimento, e o erro, como parte inevitável do processo, desde que acompanhado pela reflexão e pela disposição para aprender. Essa passagem, pelo seu nível de elaboração e densidade interpretativa, oferece importantes subsídios para a compreensão da condição juvenil no sistema socioeducativo. A privação de liberdade, nesse contexto, não se reduz ao enclausuramento físico, mas é reelaborada pelos jovens como uma experiência complexa de reconstrução subjetiva, espiritual e social. longe de se reduzir ao enclausuramento físico, é reelaborada como experiência complexa de reconstrução subjetiva, espiritual e social. A convivência forçada, antes percebida como obstáculo, transforma-se em prática cotidiana de aprendizado, e a espiritualidade torna-se elemento fundamental na produção de sentidos sobre essa vivência. O grupo documenta, assim, uma orientação coletiva que associa sofrimento, ética e religiosidade no processo formativo vivido durante a internação.

Na continuidade da reflexão sobre o aprendizado da convivência e da mediação dos conflitos, o Grupo Mente sintetiza, neste último trecho, um movimento de maturação moral que combina paciência, respeito e fé como fundamentos de uma pedagogia prática da vida quanto

a aprender com o tempo, ensinar com o exemplo e reconstruir-se no convívio (**Grupo Mente, Passagem Outros-amadurecimento, linhas 215-234**):

215 **Fm:** [...] e tipo eu consigo cumprir minha medida tranquilo e  
 216 tals aprendi a puxar minha cadeia aqui dentro (.) tipo sei respeitar também por  
 217 caso que respeito pra=pra pessoa ganhar o respeito primeiramente ela tem que  
 218 dar não é só receber dar o respeito que você vai receber o respeito (.) mesmo  
 219 que às vezes não vai ser o dia da outra pessoa mas não deixar aquilo subir pra  
 220 a mente não fica tranquilo no seu canto tudo=tudo no tempo certo tudo vai dar  
 221 certo na hora certa (.) aprendi muita coisa aqui dentro muita coisa mesmo de  
 222 verdade (.) hoje em dia minha mente também é outra depois que eu tive um  
 223 filho também aprendi muitas coisas e com o tempo a gente vai amadurecendo  
 224 isso aí é coisa de jovem (.) é com o tempo que a gente vai aprendendo um  
 225 passo é de cada vez (.) às vezes muita sabedoria pra um corpo jovem causa  
 226 transtorno causa uma=uma coisa que a pessoa vai guardando ali dentro que  
 227 pode causar depressão ansiedade muitas coisas então a gente tem que saber  
 228 lidar (.) dar um passo de cada vez se a gente dá um passo maior que a perna a  
 229 gente tropeça e cai (.) tem que saber caminhar né (.) a gente começa igual  
 230 bebê engatinha começa a andar e::: depois a gente vai ensinando os próximos  
 231 que vai vindo também né a gente tem que ser referência (.) então se=se nós  
 232 ficar só querendo só::: saber só ensinar o mal quem planta o mal colhe o mal  
 233 (.) não adianta também querer::: plantar=plantar chuchu pra querer comer:::  
 234 melancia não que não é assim não você planta o que você colhe (.) e é isso

A fala de Fernando, analisada neste trecho, documenta a medida socioeducativa de internação como espaço de múltiplos aprendizados, que abrangem desde o plano subjetivo até a esfera relacional. Ao afirmar “aprendi muita coisa aqui dentro, muita coisa mesmo, de verdade”, o jovem dá centralidade ao processo formativo possibilitado pela internação. Esse aprendizado não se restringe a conteúdos escolares ou à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve transformações profundas na forma como ele compreende a si mesmo, aos outros e às próprias regras de convivência. O amadurecimento a que se refere decorre tanto da medida socioeducativa quanto do tempo vivido, das experiências acumuladas e das reflexões que emergem a partir da interrupção da rotina em liberdade. A declaração de que agora compreende a medida de maneira mais tranquila revela, além da aceitação da sanção, a ressignificação da internação como oportunidade de reorganização de si e do próprio modo de existir.

Um dos aspectos mais significativos dessa reorganização refere-se à aprendizagem da convivência. Fernando relata que aprendeu que o respeito precisa ser dado para ser recebido, reconhecendo que, mesmo diante de situações em que o outro não retribui, é necessário saber conter-se e não deixar “subir pra mente” e considerando empaticamente quaisquer adversidades que possam fazer com que alguém não seja respeitoso. Essa postura indica a incorporação de uma ética prática do autocontrole e da reciprocidade, construída pela convivência forçada e pelo exercício contínuo da paciência. O jovem recorre à metáfora do bebê que engatinha antes de andar, para ilustrar o caráter processual do amadurecimento, salientando que, antes da

internação, muitos jovens ainda viviam uma fase incipiente de desenvolvimento emocional e social. Essa imagem concreta traduz a consciência de que o aprendizado se dá em etapas e que é preciso respeitar o ritmo do próprio tempo.

A utilização da expressão “não dá pra plantar chuchu e querer colher melancia” mobiliza um vocabulário proverbial, de tom sapiencial, que reforça a ideia de causalidade moral a partir da qual toda ação produz efeitos. O discurso do jovem documenta, ainda que pelo viés da meritocracia, a valorização de uma sabedoria prática, forjada nas vivências da privação e no reconhecimento da necessidade de mudança, registrando o aprendizado como fruto da experiência e da dor, bem como da reflexão sobre elas. Essa moralidade empírica é complementada pela observação de que “muita sabedoria pra um corpo jovem causa transtorno”, enunciado que traduz a consciência dos limites da juventude e o peso psíquico do amadurecimento precoce. Ao reconhecer que o excesso de experiências duras pode gerar ansiedade ou depressão, Fernando revela uma sensibilidade diante das contradições do crescimento forçado, que marca trajetórias atravessadas por violências e perdas.

A metáfora final “a gente vai ensinando os próximos que vão vindo também” desloca a narrativa do plano individual para o coletivo, documentando a constituição de um modelo em que o aprendizado é transformado em referência moral e relacional. O jovem já não fala apenas de si, mas de um “nós” que aprende e ensina, formando uma comunidade de sentido no interior do sistema. A ética do respeito, do tempo e da prudência converte-se, assim, em sabedoria transmissível, configurando uma espécie de pedagogia entre pares, sustentada pela experiência e pela espiritualidade. O sistema socioeducativo é apropriado pelo grupo como espaço-tempo de formação moral, onde o aprendizado, mediado pela convivência e pela fé, se transforma em sabedoria a ser partilhada. A privação de liberdade, antes vivida como castigo, converte-se em experiência pedagógica e ética, na qual a juventude aprende, e ensina, a viver sob limites, a administrar o próprio tempo e a construir, passo a passo, novos modos de ser e de estar no mundo.

As análises do Grupo Mente ressignificam o sistema socioeducativo como espaço-tempo de aprendizado, de reconstrução subjetiva e de convivência desafiadora. O que inicialmente é vivido como confinamento e sofrimento é progressivamente reinterpretado pelos jovens como oportunidade de amadurecimento e reorganização da própria existência. O “trabalhar a mente”, o “respeito traz respeito” e o “dar um passo de cada vez” compõem um repertório discursivo que documenta uma ética prática de reconstrução de si, fundada no tempo, na reflexão e na convivência.

Para muitos jovens, a internação no sistema socioeducativo, ainda no início da adolescência, marca a primeira interrupção significativa do fluxo cotidiano da vida na quebrada, que envolve a circulação nas ruas, as exigências da sobrevivência imediata e os compromissos com o “corre”. Nesse contexto, o tempo da privação, ainda que imposto, desacelera e permite reflexão sobre o que antes era vivido no ritmo fragmentado e urgente da rua, sendo reinterpretado como possibilidade de pensar, de elaborar e, em alguns casos, de transformar. A experiência de estar em cumprimento de medida socioeducativa assume o valor de pausa e de privação, significando um fardo e, ainda, um intervalo para respirar e reorganizar a própria trajetória.

O mesmo espaço que oferece respiro também oprime; o mesmo tempo que desacelera também isola. Entre rotinas rígidas, punições e vigilância, muitos jovens afirmam ter “pensado na vida”, “amadurecido”, “dado valor pra família”, “percebido quem tava do lado de verdade”. Essas expressões documentam o uso subjetivo da privação como um tempo em que o jovem se confronta com o passado e imagina outras possibilidades de futuro. A internação, assim, não é percebida como oportunidade em si, mas como ocasião imposta que pode ser ressignificada conforme as relações e as condições institucionais. Não se trata de um resultado programado pelas ações institucionais, mas de um efeito colateral das condições de internação, como o afastamento do território, a interrupção do risco, o contato com profissionais que escutam e o tempo desacelerado que permite reorganizar a mente.

A sociabilidade entre os internos constitui um campo de aprendizado relacional complexo, permeado por disputas, alianças e tensões. “Aprender a lidar com cabeça diferente”, “não cair na provocação”, “ficar calado” são expressões que documentam um exercício de autocontrole e negociação constante. A convivência obrigatória, embora árdua, é tematizada como escola de vida, espaço em que se aprende, na prática, a tolerar diferenças, a administrar frustrações e a construir pequenos pactos de coexistência. Essa aprendizagem relacional, nomeada por muitos como amadurecimento, estende-se também às relações com agentes e profissionais da unidade. Se alguns são lembrados pela postura autoritária, outros aparecem como exceções que “chamam no papo”, “tratam bem” e “escutam de verdade”. Essas figuras humanizam o cotidiano e permitem que os jovens experimentem, mesmo em meio ao controle, formas singulares de respeito e reconhecimento.

O sistema socioeducativo como espaço de socialização institucionalizado na vida desses jovens, simultaneamente vigia e protege, disciplina e ensina, reprime e escuta. A medida de internação é vivida como rito de passagem, no qual se aprende a lidar com o outro, com a norma e consigo mesmo. Nesse processo, o Estado se faz presença concreta, ainda que pela via da

coerção, instaurando formas de convivência e de aprendizado que, embora tardias, representam o primeiro contato efetivo com sua face educativa, antes desconhecida por quem, até então, conhecera apenas sua face repressiva e punitiva.

Essa potência formativa, contudo, não se sustenta no mesmo grau quando os jovens atravessam o limiar que separa a medida socioeducativa da pena prisional. É nesse ponto, quando a privação de liberdade deixa de conter a promessa de aprendizado e passa a reproduzir o ciclo da violência e da desumanização, que se inicia o próximo eixo analítico, voltado à reconstrução das orientações coletivas que emergiram dos dados empíricos sobre o sistema prisional.

## **6.2.2 Justiça penal e sistema prisional**

As falas dos jovens que cumprem pena no sistema prisional revelam uma experiência marcada pela dureza e pela desumanização. A prisão é significada como espaço de estagnação, violência institucional e esvaziamento de sentido, de vida inclusive, onde o tempo parece suspenso e a perspectiva de futuro se dilui na rotina punitiva. Ao contrário do sistema socioeducativo, em que a escolarização e o contato com profissionais podem representar algum vínculo, no cárcere predomina a lógica do abandono e da repressão, com escassas oportunidades de diálogo, de cuidado e de reconstrução de vínculos.

O cotidiano prisional é descrito como um regime de luta pela sobrevivência, estruturado por regras internas e códigos estabelecidos, nos quais o respeito e a proteção dependem da capacidade de se adaptar à lógica do cárcere. A desumanização, a opressão institucional e a rotina torturante constituem o pano de fundo das narrativas, compondo um cenário de permanente vigilância e vulnerabilidade. Em muitos relatos, a prisão é percebida não como ruptura, mas como continuidade ampliada da rua, já que persiste a mesma lógica do corre, da violência e do conflito, agora sob o controle simultâneo do Estado e das hierarquias internas do cárcere.

### **6.2.2.1 O sistema prisional como espaço de estagnação, desumanização e violência institucional**

A análise dos grupos de discussão de jovens privados de liberdade no sistema prisional revela uma orientação coletiva marcada pela experiência de suspensão da vida e negação da humanidade, na qual o sistema é representado como um espaço em que, para além da privação

da liberdade, todos os direitos fundamentais são sistematicamente cerceados. Para esses jovens, a prisão não se configura como um lugar de responsabilização ou de reconstrução, mas como um território de contenção e sofrimento no qual o Estado opera, sobretudo, pela omissão, pela fome e pela violência.

As falas revelam a vivência de uma morte em vida, em que o encarceramento é percebido como uma espécie de limbo social que interrompe o tempo e apaga o sujeito. A metáfora da morte surge como forma de nomear a experiência de existência suspensa, em que o corpo, a voz e a dignidade são progressivamente anulados. Os relatos sobre a “cadeia de fome”, a ausência de cuidados e o tratamento degradante traduzem a percepção da prisão como espaço de animalização e desumanização, onde o humano é esvaziado de direitos e reduzido à sobrevivência biológica. Essa percepção é atravessada por uma consciência aguda da seletividade penal e da violência de Estado, uma vez que o sofrimento e o abandono não são compreendidos como desvios, mas, sim, como parte do modo regular de funcionamento do sistema.

Os jovens expressam simultaneamente revolta e resignação diante da injustiça naturalizada, na qual a violência institucional é reconhecida como forma cotidiana de gestão da pobreza e do crime. Assim, a prisão aparece como território de estagnação e aniquilamento, em que os sujeitos têm interrompidos não apenas os fluxos de liberdade, mas também as possibilidades de projetar o futuro ou de reconhecer-se como cidadãos. A experiência prisional converte-se em privação de humanidade, fazendo da sobrevivência cotidiana a forma extrema, e talvez única, de resistência possível.

Os jovens do Grupo Privação, que já estiveram privados de liberdade no sistema socioeducativo, tematizam a experiência no sistema prisional por meio da comparação entre os sistemas (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 555-572**):

- 555 **Om:** aqui a diferença daqui é:: aqui pro socioeducativo num se compara nunca (.)  
 556 comida lá (.) num é a comida de casa mas lá pelo menos a comida lá é::  
 557 **Qm:** <sup>Lnum falta</sup>  
 558 **Om:** a comida aqui é igual comida de cachorro praticamente (.) é igual comida de  
 559 cachorro é a real (.) é assim (.) **lá não** (.) lá:: tu (.) lá é porque o Estado tem  
 560 que proporcionar isso pro menor (.) querendo ou não né (.) **aqui não** aqui eles  
 561 pensa que porque nós é de maior mas aqui:: o cara tem que sofrer é o pão  
 562 que o diabo amassou (.) lá tu faz curso tu faz curso tu tem tuas atividades tu  
 563 tem teu banho de sol (.) é:: tu (.) se o agente que te bater lá tu tu pode  
 564 denunciar vai=vai ter (.) demora mas tem suas consequência (.) e aqui não tu  
 565 denuncia e continua a mesma coisa (.) apanha e ainda e:: num dá nada  
 566 **Nm:** <sup>Lsó apanha mais</sup>  
 567 **Om:** e:: lá né (.) nossas família podia correr atrás de alguma coisa pra nós lá (.)  
 568 aqui não aqui -tá difícil -tão fazendo protesto aí é:: preso tem família (.) agora  
 569 aí minha mãe na visita falou que ela foi pra um protesto (.) tem até a camisa  
 570 do protesto ela (.) aí -tão tentando aí pá ver se melhora alguma coisa aqui né  
 571 porque aqui -tá:: um sério (.) °é:: aqui -tá um caso sério mermo°  
 572 **Nm:** <sup>Leh e também::</sup>

A comparação entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional, introduzida por Olavo e acompanhada pelas inserções de Quixote e Nico, abre um campo interpretativo que evidencia a ruptura entre duas experiências institucionais profundamente distintas. Ao afirmar que “aqui pro socioeducativo num se compara nunca”, Olavo não descreve apenas uma diferença de infraestrutura ou de tratamento, mas introduz uma forma de leitura da realidade em que a passagem do “lá” para o “aqui” simboliza a transição do resquício de humanidade institucional para o espaço da desumanização plena. A sequência discursiva organiza-se como contraste sistemático: “lá” há comida, curso, atividade, possibilidade de denúncia; “aqui”, em contrapartida, há fome, violência e silêncio. Essa forma comparativa, reiterada ao longo da discussão, expressa o movimento coletivo de interpretação do sistema prisional como território de estagnação e aniquilamento, em oposição à relativa regulação percebida no socioeducativo.

A fala de Olavo é marcada por repetições e intensificadores (“é igual comida de cachorro”, “é a real”, “é o pão que o diabo amassou”) que transformam o enunciado em denúncia performativa. A metáfora da “comida de cachorro” cumpre papel central de dramatizar a degradação das condições materiais, projetando sobre a cena prisional uma equivalência simbólica entre o preso e o animal, entre o humano e o ser destituído de valor social. Essa estratégia retórica revela, de modo exemplar, a experiência vivida como experiência de desumanização, indicando que a degradação da alimentação se torna figura concreta da perda de direitos e da naturalização da injustiça, de modo que a violência estrutural é sentida no corpo e no cotidiano. As falas dos demais participantes, sobretudo a de Nico (“só apanha mais”), funcionam como confirmação coral dessa interpretação, reforçando o caráter coletivo da percepção e traduzindo, no registro do grupo, a consciência compartilhada de que a denúncia ou a reivindicação dentro da prisão resultam em punição adicional.

A sequência da fala de Olavo articula dimensões materiais, institucionais e políticas em uma mesma trama de sentido, deslocando a narrativa da comparação entre os sistemas para a reflexão sobre o papel do Estado e o lugar do sujeito no interior da estrutura penal. A menção à família e ao protesto em curso acrescenta à discussão o eixo da resistência periférica, que se manifesta fora dos muros da prisão, mediada por laços afetivos e mobilizações de familiares. Esse movimento amplia o campo da experiência, mostrando que, ainda que o encarceramento se apresente como suspensão total da vida, persistem formas frágeis, mas significativas, de agência e de luta. O relato de Olavo, portanto, não se limita a expor condições precárias, reconstituindo uma lógica de funcionamento institucional em que a violência é percebida como regra, e a exceção, quando existe, vem de fora.

O discurso reconstrói a orientação coletiva que compreende o sistema prisional como território da privação absoluta, no qual o Estado atua tanto pela violência direta quanto pela omissão deliberada. O contraste entre “menor” e “maior” sintetiza o quadro de referência que organiza a visão de mundo de que, ao atingir a maioridade, o jovem deixa de ser objeto de tutela estatal e torna-se alvo da punição sem mediações. Essa transição emblemática da condição de adolescente para a condição de adulto marca o rompimento definitivo do vínculo entre o sujeito e o Estado como garantidor de direitos.

A experiência do cárcere é, assim, interpretada como forma extrema de exclusão, uma vez que há a perda não apenas da liberdade, mas também da própria condição humana. Destaca-se que o gesto final de Olavo, ao narrar o protesto materno, introduz uma brecha nesse quadro de aniquilamento, pois, ainda que a prisão seja vivida como “pão que o diabo amassou”, a lembrança do movimento coletivo fora dos muros mantém acesa a possibilidade residual de reconhecimento e resistência. Essa oscilação entre denúncia e esperança precária é constitutiva do modo como o grupo interpreta sua condição, que, mais do que descrever o cárcere, o decifra como parte da engrenagem de uma sociedade que pune, abandona e naturaliza a dor.

Na continuidade da conversa, os jovens do Grupo Privação retomam e aprofundam o tema da fome como experiência central da vida prisional, transformando-a em categoria de reconhecimento social (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 593-608**):

593	<b>Nm:</b>	[...] aqui hoje em dia você pode
594		perguntar para qualquer pessoa aí na rua hoje em dia se eles pergunta da
595		cadeia vai falar <b>cadeia de fome</b> (.) porque aqui hoje em dia nós -tá passando
596		fome aqui dentro e era uma coisa que num era pá acontecer (.) lá na de menor
597		nóis tem seis refeição por dia (.) uma coisa que eu vejo que tipo um adulto
598		acho que precisa que tem que se alimentar mais que uma pessoa menor né (.)
599		aí aqui já <u>muda</u> (.) já é diferente (.) já aqui a gente só tem <u>quatro refeição</u> e é
600		muito pouca (.) a comida ainda vem ruim quando num vem <b>estragada</b> e tipo
601		num tem como devolver <b>não</b> (.) a comida veio estragada tem que comer a
602		comida estragada (.) pra num ficar com fome (.) é a situação -tá precária aqui
603		e hoje em dia você:: se -cê (.) antes -cê saia as pessoa vinha presa (.) pelo
604		menos sai meio gordinha e aí falava eita o menino foi preso e saiu gordo hoje
605		em dia a pessoa -tá parecendo que -tá usando é droga dentro da cadeia sem a
606		cadeia ter <u>droga</u> (.) -tá::: a situação -tá -tá
607	<b>Qm:</b>	Lse consumindo
608	<b>Nm:</b>	L-tá precária [...]

Quando afirma que “qualquer pessoa aí na rua hoje em dia se eles pergunta da cadeia vai falar cadeia de fome”, Nico amplia a experiência individual para o domínio do coletivo, salientando que a carência alimentar deixa de ser fato isolado e se converte em marca pública e reconhecida do sistema prisional. O enunciado denuncia uma condição material e expressa a

internalização de um estigma compartilhado, no qual a expressão “cadeia de fome” sintetiza a identidade do cárcere e o modo como ele é percebido socialmente. Ao usar o tempo presente (“hoje em dia”) de forma reiterada, o jovem evidencia a naturalização dessa precariedade, como se o presente contínuo da fome definisse a própria temporalidade da prisão. A fala é atravessada por uma tensão entre a constatação indignada e a resignação forçada, assim como o uso reiterado de advérbios e marcas temporais produz o efeito de um tempo paralisado e degradante, em que o cotidiano se repete sem perspectiva de mudança.

A comparação entre as instituições de privação de liberdade reaparece, evidenciando o contraste institucional da estrutura normativa para o plano da sobrevivência física, tendo em vista que a diferença entre “lá” e “aqui” é também a diferença entre se alimentar e definir. A ideia de que o “adulto precisa se alimentar mais” introduz a lógica invertida de que o avanço da idade, que em tese implicaria maior autonomia, significa na prisão perda de cuidados e agravamento da carência. O gesto de “ter que comer a comida estragada pra não ficar com fome” evidencia a assimilação da privação como norma, condensando um quadro de referência que indica a submissão forçada e a adaptação à condição de não humano como única forma de sobrevivência.

A discussão do grupo se estrutura a partir do contraste quantitativo das refeições, passando pela descrição qualitativa da degradação da comida, até chegar à imagem final, de forte impacto, em que os corpos “parecem que -tá usando é droga dentro da cadeia sem a cadeia ter droga”, configurando uma narrativa de deterioração progressiva dos sujeitos e da condição de sobrevivência. A validação de Quixote, ao completar “se consumindo”, traduz a visão compartilhada de que a prisão consome os corpos e as vidas de modo literal e simbólico, instaurando uma forma extrema de violência institucional, que mata lentamente, sem sangue nem escândalo, pelo esvaziamento sistemático do humano.

Dessa forma, o sistema prisional é compreendido como espaço da carência permanente e da deterioração física e moral dos sujeitos. A referência à alimentação funciona como metonímia da relação dos presos com o Estado, que não nutre, que entrega o estragado, que nega o básico e que exige o consumo daquilo que é inaceitável. O corpo faminto é, aqui, o índice sensível da política de punição e abandono, capaz de documentar a prisão como um lugar onde a própria matéria humana é corroída, e onde a fome ultrapassa o sentido literal e se transforma no modo de existir sob o regime da escassez.

Ainda desenvolvendo a temática, o Grupo Privação aborda as condições do confinamento, revelando como as dimensões física e imaterial da privação se entrelaçam no

cotidiano prisional (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 638–650**):

- 638 **Qm:** [...] é:: fome mexe com a pessoa demais que:: se -cê já -tá com fome ali e num  
 639 -tá num tem nada pra passar num tem uma televisão pá distrair a mente (.) é  
 640 24 hora no barraco tem dia (.) isso aí quando num é 24 hora -cê:: fica 1 hora  
 641 no sol (.) e fica 23 horas dentro de um quarto (.) muitas pessoa na rua num ia  
 642 aguentar isso que nós -tá passando **não** porque fica 2 horinha em casa a pessoa  
 643 já tipo fica meio **perturbado** (.) imagina ficar 23 horas só trancado  
 644 **Om:** L<sub>em</sub> um  
 645 quadradozinho menor que essa sala aqui  
 646 **Qm:** L<sub>com 20 pessoas num::: seu quarto</sub>  
 647 **Pm:** L<sub>20 25</sub>  
 648 **Nm:** que é um lugar pra caber 8 pessoa eles coloca até 30 num quarto quando -tá  
 649 **Pm:** L<sub>até 40 dependendo</sub>  
 650 **Nm:** tem só 8 cama na cela

Ao afirmar que “fome mexe com a pessoa demais”, Quixote amplia a percepção da fome de sensação fisiológica para ponto de desorientação psicológica e moral, que desorganiza o corpo e a mente, que transforma o tempo em fardo e que potencializa o sofrimento do encarceramento. O jovem articula a falta de alimento à falta de estímulo, à ausência de distrações e à experiência extrema de clausura, compondo um quadro de privação total que combina fome, tédio e confinamento. Essa combinação é central para compreender o modo como o grupo interpreta o sistema prisional: não como instituição de correção, mas como máquina de deterioração física e psíquica, que opera pela suspensão do tempo e pela saturação do espaço.

As falas do grupo são construídas numa sequência marcada por repetições e alternâncias entre a experiência individual e a comparação social: “muitas pessoa na rua num ia aguentar isso que nós tá passando não”. Essa referência aos “de fora” funciona como contraste moral, em que Quixote reverte a lógica da inferiorização do preso, já que é o “homem livre” que seria incapaz de suportar o que eles suportam, e não o contrário. A comparação com o “tempo em casa” amplia a noção de isolamento para além do cárcere, convertendo o confinamento em figura extrema de um mal-estar social mais amplo. As intervenções dos colegas não apenas confirmam, mas expandem o cenário de horror, detalhando a superlotação e a falta de camas. Em uma dinâmica de sobreposição de vozes, o grupo reforça o caráter coletivo da experiência, por meio do qual cada fala acrescenta uma camada à narrativa do sofrimento, compondo uma descrição coral do espaço prisional como microcosmo da violência institucional.

A construção discursiva do grupo segue um encadeamento progressivo da sensação individual de fome à coletivização da experiência extrema de confinamento. Essa organização do discurso evidencia um modo coletivo de narrar e interpretar o encarceramento, no qual as

falas se imbricam e se sobrepõem, construindo uma imagem comum da cela como espaço-limite da existência. O detalhamento do tempo e do espaço revela o esforço do grupo em dimensionar o inarrável, em oferecer ao interlocutor uma medida concreta daquilo que é, em essência, uma experiência de desmedida. Essa tentativa de dar forma ao insuportável indica não apenas a necessidade de comunicar, mas de reafirmar coletivamente a sanidade diante do absurdo.

A prisão é compreendida pelo grupo como espaço de desintegração do humano pela reclusão absoluta, uma vez que o confinamento extremo, relatado em horas e metros, constitui a materialização daquilo que os jovens já haviam definido como “vida suspensa” e “morte em vida” nas passagens anteriores. A experiência de permanecer muitas horas em um espaço superlotado e sem estímulo produz o que poderíamos chamar de paralisia existencial, em que o tempo não passa, o corpo não se move, a mente não se expande. Essa sensação de imobilidade total se articula ao quadro de referência mais amplo que denuncia a conduta estatal que administra a punição pela privação sensorial e emocional, transformando o cárcere em laboratório da estagnação. O contraste com os “de fora”, aqueles que “não aguentariam”, introduz uma inversão simbólica que, ao mesmo tempo, reafirma a brutalidade da experiência e confere aos jovens uma forma de resistência identitária de quem sobrevive ao insuportável.

A sobreposição de vozes e a precisão dos detalhes numéricos não apenas conferem verossimilhança à narrativa, mas documentam a experiência conjuntiva da cela superlotada, em que o sofrimento é compartilhado, corporificado e memorizado coletivamente. O grupo reconstrói, assim, uma visão de mundo em que a prisão é percebida como território de confinamento total e dissolução da dignidade, onde a sobrevivência física não se distingue da sobrevivência psíquica. Ao aprofundar a dimensão do espaço e do tempo como instrumentos de violência, os jovens documentam o estágio seguinte da desumanização, no qual o sujeito é reduzido à espera interminável dentro de um “quadradozinho” que simboliza o próprio confinamento da vida.

A discussão do Grupo Destino também se constrói o entendimento da prisão como território de estagnação e desumanização, revelando a fome como eixo estruturante da vida prisional e metáfora da ausência de direitos e traduzindo a violência institucional em economia da escassez e pedagogia da resignação (**Grupo Destino, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 159-191**):

159 **Km:** porque qualquer coisinha aqui é cobrado também (.) nós -tamos aqui qualquer  
160 coisinha se tiver uma embalagem pra vender os caras vende um resto de  
161 comida ali os caras -tão vendendo fazendo trapaça trocando tudo em alimento  
162 e o que mais dói saber que nesse lugar aqui é a fome (.) que a fome aperta que  
163 -cê almoça 11 horas da manhã (.) toma café 8 horas almoça 11 horas e a janta

164 nossa é 4 horas da tarde 4 horas da tarde nós podia -tá tomando um açaí lá na  
 165 rua comendo um @salgado@ (.) aí pra você esperar outra refeição do dia da  
 166 manhã de 4 horas da tarde  
 167 **Lm:** <sup>L</sup>até 8 horas da manhã  
 168 **Km:** <sup>L</sup>até 8 horas da manhã é o que (.) é umas 16 horas  
 169 né (.) aí a pessoa tem que dormir mais cedo pra se=se conceder com a fome  
 170 porque senão:: é mal a fome aperta e é doído saber que -cê -tava na rua  
 171 comendo do bom e do melhor e às vezes -cê -tava comendo o almoço da sua  
 172 mãe ali e ainda achava ruim (.) mas não tem nem comparação com as comidas  
 173 que nós recebe aqui dentro não (.) é comida azeda (.) a xepa vem amassada (.)  
 174 -cê bota uma colher assim não dá nem dois dedos de comida e::: @é sofrido@  
 175 **Mm:** <sup>L</sup>eh  
 176 **Km:** pra quem já viveu assim tipo assim eu já achei que eu ia mudar de vida né  
 177 quando tinha sido preso uma primeira vez só que peguei a cadeia ainda no  
 178 ritmo pior que era 50 e poucos caras dentro de uma cela menor do que essa  
 179 sala que nós tá aqui muito menor que essa sala ((ruído externo de caminhão e  
 180 falas)) hoje em dia ((ruído externo de caminhão e falas)) melhorou em  
 181 algumas coisas mas de mesmo jeito é cadeia não tem melhoria pra=pra lugar  
 182 nenhum e hoje em dia -tá:: mais de boa que -tá tendo visita porque quando eu  
 183 puxei a cadeira pela primeira vez -tava na época do covid né num tinha visita  
 184 (.) num tinha advogado (.) num tinha dinheiro (.) não tinha nada então eu só  
 185 convivia com aquele alimento da cadeira graças a Deus=Deus me fortaleceu  
 186 (.) me fez forte e::: pra -cê ver a hora agora (.) oh:: a xepa -tá chegando agora  
 187 aí esse é o horário que nós vem almoçar e o horário da janta é 4 horas e pra  
 188 nós esperar outra refeição do dia demora pra:: pra caramba pra se alimentar  
 189 de novo  
 190 **Lm:** <sup>L</sup>tem que sustentar com a fome né  
 191 **Km:** <sup>L</sup>eh

Desde o início, a fala de Kaique estrutura-se pela ideia de escassez administrada, na qual “qualquer coisinha aqui é cobrado”, “tudo é trocado em alimento”. O cárcere é descrito como um microcosmo de mercado desigual, em que o alimento, bem essencial e escasso, converte-se em moeda e instrumento de poder, e a “fome” é o eixo em torno do qual se organizam relações de troca, exploração e submissão. A narrativa é marcada por um ritmo que alterna recordações do passado e constatações do presente, produzindo um movimento de autoexplicação. O uso de marcas temporais e comparativas (“na rua”, “lá fora”, “quando eu puxei a cadeira pela primeira vez”) cria uma linha biográfica fragmentada, na qual o jovem revisita suas experiências de encarceramento para sustentar a legitimidade de sua fala.

A referência à rotina alimentar (“toma café 8 horas, almoça 11, janta 4 da tarde”) dá materialidade à experiência de privação, enquanto o contraste com o cotidiano da liberdade (“nessa hora podia tá tomando um açaí, comendo um salgado”) torna o sofrimento perceptível por analogia. O relato de que “a pessoa tem que dormir mais cedo pra se conceder com a fome” sintetiza, de modo pungente, a estratégia corporal de resistência na qual o sono é tentativa de enganar o corpo, de suspender a consciência da dor. Essa imagem, aparentemente simples, condensa a forma como o sujeito experiencia o tempo prisional, que se alonga, que se arrasta entre refeições insuficientes e esperas intermináveis.

O sistema prisional aparece como espaço de gestão da carência, em que a fome é mantida não apenas por negligência, mas como mecanismo de punição. O cárcere é compreendido como lugar em que tudo se vende, tudo se negocia, e onde o alimento adquire o estatuto de mercadoria simbólica, figurando como marca da desigualdade e da sujeição. Essa compreensão é compartilhada, o comentário de Leandro (“tem que sustentar com a fome”) funciona como fecho coral que sintetiza o sentido coletivo da experiência. “Sustentar-se com a fome” é a forma contraditória de nomear a sobrevivência dentro do sistema, em que o próprio sofrimento se converte em condição de existência. Nesse quadro, o Estado é ausente, enquanto garantidor de direitos, e presente, enquanto produtor e gestor da penúria, ao mesmo tempo.

Se nas passagens anteriores a fome aparecia como signo da degradação física, aqui ela se torna princípio organizador da vida social no cárcere, regulando condutas, definindo hierarquias e delimitando fronteiras entre os que podem negociar e os que apenas esperam. A experiência da fome é, portanto, também uma experiência de aprendizagem forçada, pois o preso aprende a dormir cedo, a vender o que tem, a agradecer por sobreviver. No centro dessa pedagogia da privação, a prisão é compreendida como espaço de domesticação da necessidade, onde o corpo é disciplinado pela falta e o tempo, administrado pela espera. O Grupo Destino desenvolve, ainda, a discussão dessa temática (**Grupo Destino, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 232-268**):

- 232 **Mm:** eh e nós=nós que -tá aqui dentro aqui o que nós vive mesmo aqui dentro é só  
 233 de:: maisena (.) biscoito de sal (.) é::: doce (.) pra estragar o dente (.) eles  
 234 coloca logo as coisas mais piores (.) pra acabar logo com nós  
 235 **Km:** L<sub>eh e atendimento</sub>  
 236 é tipo::: lenda  
 237 **Mm:** eh atendimento médico (.) ave maria  
 238 **Km:** L<sub>-cê fala que -tá</sub>  
 239 **Mm:** L<sub>o cara pode -tá é morrendo</sub>  
 240 **Km:** L<sub>-cê fala (2) -cê fala pro</sub>  
 241 cara que -cê -tá com dor de dente:: aí -cê fala pro agente que -cê tá com dor  
 242 de dente aí eles fala não num tem como eu resolver isso não procura o próximo  
 243 plantão aí -cê vai procurar o próximo plantão aí eles fala a mesma coisa aí  
 244 isso vai se tornando uma vida tipo:::  
 245 **Lm:** uma rotina  
 246 **Km:** L<sub>uma rotina aí a pessoa -tá aqui comendo doce eu mermo quando</sub>  
 247 chega a minha cobal eu meto bala nos doce como altos doce só que depois no  
 248 outro dia eu fico caramba véi num tenho mais nada e agora tem que sustentar  
 249 cá xepa entendeu cá fome ou o cara faz amizade cá fome ou=ou @faz amizade  
 250 cá fome@ ((ruído vozes no corredor externo))  
 251 **Lm:** L<sub>@aqui a fome vira tua amiga@</sub>  
 252 **Mm:** L<sub>eh::: quando nós chega aqui quando nós chega no</sub>  
 253 presídio o=o DPOE chega em nós e fala bem assim e aí vocês têm que criar  
 254 é vergonha na cara de vocês vai viver de docim de=de biscoito  
 255 **Lm:** L<sub>maisena</sub>  
 256 **Km:** L<sub>querendo ou não é</sub>  
 257 verdade



parte da crítica às condições materiais (“maisena”, “comida azeda”), passa pela ausência de atendimento (“procura o próximo plantão”), e culmina na reflexão moral sobre a condição humana (“nóis é ser humano... nóis pode ter errado, mas também merece uma refeição digna”). O encadeamento dessas falas constitui um percurso interpretativo que vai da experiência sensorial da fome à consciência política da desumanização. Nesse processo, a menção ao discurso do DPOE<sup>17</sup> (“vocês têm que criar vergonha na cara... vai viver de docim de biscoito”) introduz o ponto de vista institucional, revelando a violência simbólica incorporada ao discurso de autoridade. A fala do agente é recontada e reinterpretada pelos jovens com ambivalência: “tá certo, mas tipo... eles trata nóis igual cachorro”. Essa oscilação entre reconhecimento e repúdio mostra como o discurso punitivo do sistema é parcialmente internalizado, mas também resistido, reinterpretado e devolvido em forma de crítica.

O discurso do grupo documenta o sistema prisional como espaço de punição pela fome e pela negligência, onde o abandono é naturalizado como forma legítima de castigo. A percepção de que “eles trata nóis igual cachorro” sintetiza o quadro de referência compartilhado: os jovens reconhecem que a perda de direitos é acompanhada da negação da condição humana, e que essa negação se manifesta tanto nas práticas institucionais (alimentação precária, ausência de atendimento médico) quanto na própria linguagem dos agentes, que os interpela como seres indignos de cuidado. A fala final (“nóis pode ter errado, mas também merece uma refeição digna”) retoma o princípio ético que atravessa todo o grupo: o reconhecimento de uma culpa individual não anula o direito à dignidade. Esse argumento moral, reiterado em tom coletivo, revela uma visão de mundo segundo a qual a justiça não pode equivaler à desumanização. Ao enunciar que “merece uma refeição digna todo dia”, Leandro transforma o direito à alimentação, elemento mínimo de existência, em signo de humanidade, reivindicando o que o sistema lhes retirou: o estatuto de sujeitos de direitos.

A fala coral de Murilo, Kaique e Leandro, portanto, documenta uma forma de conhecimento social produzida dentro do cárcere, uma interpretação coletiva em que a fome é compreendida como instrumento disciplinar e moralizante. O alimento precário e o descaso médico aparecem como estratégias convergentes de controle e sofrimento, inscritas no cotidiano como pedagogia da punição. A prisão é, assim, compreendida como instituição que ensina a suportar o inaceitável, que produz sujeitos adaptados à carência e ao abandono. Ao mesmo tempo, a insistência dos jovens em afirmar a própria humanidade (“nóis é ser humano”) revela a contraface dessa pedagogia: a resistência simbólica daqueles que, mesmo submetidos

---

<sup>17</sup> O jovem menciona o Departamento de Polícia Especializada (DPOE) para, numa construção metonímica, se referir ao policial vinculado a essa unidade.

à violência estrutural, recusam o destino da animalização e reivindicam, em meio à fome, o direito à vida digna.

As passagens analisadas revelam, de modo convergente, que o sistema prisional é experienciado pelos jovens como um território de privação absoluta, em que o corpo, o tempo e a dignidade são progressivamente anulados. A fome, imagem recorrente e estruturante em todas as falas, assume lugar central na gramática dessa experiência, convertendo-se em símbolo maior da punição e da ausência de humanidade. Ela não é apenas a falta de alimento, mas a expressão concreta de um regime de governo fundado na escassez e no sofrimento. O cárcere, nessa perspectiva, não cumpre função de responsabilização ou reabilitação, mas de desgaste e extermínio lento, em que a sobrevivência passa a ser o limite máximo da existência.

Os jovens interpretam a prisão como máquina de desumanização institucionalizada, administrada pela omissão do Estado e pela naturalização da violência. As falas documentam a experiência cotidiana de um sistema que nega direitos elementares e transforma a carência em instrumento de controle. A comida azeda, o pão seco, o corpo faminto, o confinamento de 23 horas e o silêncio imposto sobre o sofrimento tornam-se marcas daquilo que é vivido como punição ampliada, uma punição que ultrapassa o delito e atinge a própria condição de sujeito. A lógica prisional é, assim, compreendida como inversão radical da justiça, quanto mais pobre, mais jovem e mais vulnerável o indivíduo, maior o grau de opressão a que será submetido.

O sentido documentário das falas revela que essa percepção não se limita à experiência individual, mas constitui uma forma coletiva de interpretação da realidade prisional. As metáforas recorrentes, como “comida de cachorro”, “cadeia de fome”, “aqui a fome vira tua amiga”, funcionam como signos culturais de reconhecimento e como estratégias narrativas de denúncia. A comparação constante entre o sistema socioeducativo e o prisional reforça essa leitura: a passagem da minoridade para a maioria é vivida como ruptura com a última fronteira da humanidade institucional. No lugar do direito à educação e à escuta, instala-se a fome, a violência e o silêncio. A maioria, longe de significar autonomia, é interpretada como entrada definitiva no circuito da punição sem retorno.

Dessa forma, o sistema prisional é reconstruído, a partir das experiências conjuntivas dos jovens, como espaço de estagnação, desumanização e violência institucional, em que o tempo não flui, a vida é suspensa e o corpo se torna campo de controle e sofrimento. As falas não apenas descrevem esse universo, mas o interpretam, desvelando o sentido social da punição e a seletividade que a sustenta. A prisão aparece, assim, como uma pedagogia da escassez e da obediência, em que a fome, o confinamento e o abandono são naturalizados como destino dos pobres e negros. E, no entanto, é também nesse espaço de privação que se produz o gesto

mínimo, mas radical, de resistência: o de nomear a dor, o de reafirmar o direito à vida e o de insistir, contra todas as formas de negação, que ainda se é humano.

#### 6.2.2.2 O sistema prisional como espaço-tempo de tortura e convivência para a sobrevivência

O sistema prisional é descrito como o limite extremo da experiência de encarceramento, onde o tempo deixa de fluir e a vida se reduz à sobrevivência. O cotidiano é atravessado por um tipo de tortura que não se restringe ao corpo, mas se infiltra na mente, corroendo lentamente o sujeito e seu senso de humanidade. Nesse espaço em que “a hora não passa” e “entra muito na mente”, a dor é silenciosa e constante, e a rotina, sempre igual, adquire a forma de punição existencial. Ainda assim, no interior desse cenário de esvaziamento, emergem gestos mínimos de convivência e solidariedade, que configuram modos de resistência capazes de sustentar a vida e preservar a sanidade diante da violência institucional. O sistema prisional é vivido, portanto, como tempo de tortura e de convivência para a sobrevivência, no qual os vínculos entre os pares se tornam o último refúgio de humanidade e o único antídoto possível à desintegração cotidiana.

No primeiro trecho apresentado, o Grupo Privação reconstrói a percepção de que o cárcere é um espaço de paralisia e desgaste, onde o tempo se converte em castigo e a sobrevivência se reduz à tentativa de suportar as horas que não passam novamente por meio da elaboração de comparações entre a prisão e o sistema socioeducativo (**Grupo Destino, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 485-501**):

485 **Km:** [...] tipo assim o que eu queria que mudasse também no sistema  
 486 prisional era porque igual de menor né a sentença lá de menor esses negócio  
 487 tem muitos que tem a oportunidade de fazer horta trabalhar fazer academia  
 488 iniciar=academia não é:::  
 489 **Mm:** ↳curso  
 490 **Km:** ↳curso (.) esses negócio iniciar isso e aquilo  
 491 **Lm:** ↳lava jato  
 492 **Km:** lava jato (.) e aqui nós num tem nada pra passar o tempo (.) o que nós tem é  
 493 o que nós tem que fazer aqui ainda é fora da lei que é o baralho com caixinha  
 494 de suco com um dominó com @caixa de Toddy@  
 495 **Jm:** ↳@eh@  
 496 **Mm:** corridinha  
 497 **Km:** ↳uma corridinha um xadrez uma dama pra tentar passar o tempo que a  
 498 hora num passa aqui **não** (.) na rua a hora passa ((estalando os dedos)) assim  
 499 **Lm:** -cê dorme acorda dorme e acorda  
 500 **Km:** ↳aí quando -cê vê o sol -tá batendo lá na=na tua jega lá o sol esquentando  
 501 fritando e tu comendo naquela xepa lá quatro hora da tarde

No socioeducativo, ainda que a contenção fosse imposta, o tempo podia ser parcialmente preenchido por atividades que conferiam algum sentido à rotina; já na prisão, o que se instala é o vazio, a estagnação e a lentidão insuportável das horas que “não passam”. A formulação “aqui nós num tem nada pra passar o tempo” sintetiza o sentimento de suspensão que atravessa o grupo, e as complementações sucessivas (“lava jato”, “corridinha”, “xadrez”, “dama”) reforçam o caráter coletivo dessa experiência. Trata-se de uma construção discursiva coral, em que as falas se interpenetram e confirmam mutuamente a percepção de um cotidiano desprovido de propósito e de ocupação.

O grupo descreve o tempo prisional como matéria de tortura, que se prolonga e se arrasta, corroendo qualquer possibilidade de vivência plena. A repetição de expressões e o uso de diminutivos e onomatopeias (“corridinha”, “a hora num passa”, “estalando os dedos”) intensificam o contraste entre o tempo vivo da rua e o tempo morto da cela. No exterior, a vida se move com velocidade; no interior da prisão, o tempo é espesso, imóvel, e o corpo é o território onde a punição se inscreve. A cena final, evocada por Kaique (“o sol batendo na tua jega [...] e tu comendo naquela xepa quatro hora da tarde”), encerra o fragmento com uma imagem sensorial de degradação: o calor que queima, o alimento precário, o corpo exposto e imóvel. A prisão se revela, assim, como um lugar em que o castigo não se limita à privação da liberdade, mas se manifesta na experiência do tempo como suplício.

O discurso do grupo documenta uma orientação coletiva que compreende o cárcere como um espaço-tempo de suspensão absoluta, no qual o tempo se converte em castigo e a sobrevivência se torna o único horizonte possível. A ausência de atividades e de sentido é interpretada como forma de violência institucional e psicológica, em que a lentidão e o tédio produzem efeitos de desumanização. A prisão aparece, portanto, não como espaço de correção, mas como dispositivo que retira do sujeito a possibilidade de se projetar para o futuro, e, com isso, a própria condição juvenil.

Ao compararem o “lá” (socioeducativo) e o “aqui” (prisional), os jovens constroem uma narrativa que denuncia o esvaziamento de qualquer dimensão reeducativa e a intensificação da punição na passagem de um sistema a outro. O que resta é o esforço de manter-se vivo através de pequenos gestos de convivência e improvisação, jogar baralho com caixas reaproveitadas, conversar, fazer “corridinha”. Tais práticas não são lazer, mas estratégias de resistência mínima, microformas de humanidade que preservam o laço social dentro da instituição que o destrói.

O sentido documentado, portanto, é o de um tempo que se tornou o próprio instrumento de tortura, sendo o tempo que não flui, tempo que pesa, tempo que anula o desejo e dissolve a esperança. Nesse contexto, o cotidiano prisional é percebido como sobrevida, em que a

convivência se converte em tática de sobrevivência simbólica e o corpo se torna o último espaço de expressão possível. A passagem revela, assim, uma visão de mundo na qual o sistema prisional opera não apenas como mecanismo de punição estatal, mas como experiência de extermínio lento, cuja violência se renova na repetição do mesmo dia, nas mesmas horas, nas mesmas paredes.

Mais à frente, ainda no Grupo Privação, a fala de Quixote representa como se deu o aprofundamento do tema da temporalidade prisional, evidenciando o caráter desmedido e torturante da pena (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 665-670**):

665 Qm: Lse eu tivesse a oportunidade  
 666 tipo de eles me oferecer uma chance e falar assim (.) Quixote quer -cê prefere  
 667 tirar 5 ano aqui nessa cadeia aqui (.) ou você prefere tirar 8 lá no sistema  
 668 **socioeducativo** (.) eu ia preferir tirar os 8 lá no sistema socioeducativo (.) 3  
 668 ano a mais mas::: não aqui::: 5 ano aqui parece que é 10 é o dobro porque é  
 669 muita coisa (.) é muito (.) é muita coisa mermo que -cê vê (.) -cê vê muita  
 670 coisa

A fala de Quixote introduz, de modo incisivo, uma comparação temporal entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional, que se torna, aqui, o eixo estruturante da experiência narrada. O jovem afirma que, se pudesse escolher, preferiria cumprir uma pena mais longa no sistema socioeducativo a permanecer por menos tempo na prisão (“prefiro tirar oito lá do que cinco aqui). O enunciado, aparentemente contraditório, condensa uma percepção coletiva sobre a intensidade do sofrimento prisional e a dilatação subjetiva do tempo vivido entre as grades. Na sua formulação, “cinco ano aqui parece que é dez”, a pena se converte em metáfora da desproporção, do excesso, daquilo que ultrapassa o limite do suportável. A prisão, nesse sentido, não se define apenas pela privação da liberdade física, mas pela corrosão do tempo vivido, que se estende, multiplica e se torna insuportável.

O encadeamento da fala revela uma construção discursiva que avança por repetições e pausas longas, nas quais o balbucio e o reforço rítmico produzem o efeito de uma saturação emocional. A insistência em “muita coisa” indica o transbordamento de experiências que o jovem não nomeia diretamente, mas cuja gravidade se insinua no não dito. A ênfase naquilo que “se vê” (“-cê vê muita coisa”) desloca o sofrimento da esfera individual para o plano do testemunho coletivo, já que ver é estar exposto à violência, é habitar um ambiente em que o olhar se torna instrumento de sobrevivência. O “ver” contém tanto a dimensão de presenciar quanto a de suportar, e traduz uma consciência de que o sofrimento prisional é também um espetáculo constante da degradação humana.

O discurso do grupo, condensado na voz de Quixote, documenta uma orientação coletiva que interpreta o sistema prisional como espaço-tempo de tortura prolongada, em que a experiência do tempo é vivida como castigo e a permanência se converte em forma de violência. A referência ao sistema socioeducativo, mais uma vez, não opera como nostalgia, mas como contraponto, tendo em vista que o “lá” é lembrado como lugar de algum sentido, de alguma ação possível, enquanto o “aqui” é identificado com o esvaziamento total, o prolongamento da dor e a suspensão da vida. O que se destaca é a percepção de que a prisão anula a dimensão da medida e da proporcionalidade da pena, aquilo que, na lógica jurídica, deveria delimitar o sofrimento, substituindo-a por uma experiência indefinida e desumanizante.

Essa reconstrução revela que, para os jovens, o tempo prisional é um tempo qualitativamente degradado, que não passa, mas se acumula; não mede a pena, mas a amplifica. O aprisionamento produz, assim, uma relação temporal marcada pela desproporção e pelo excesso, em que cada dia contém a densidade de muitos. O tempo, que deveria transcorrer de forma linear, é sentido como espiral opressiva, repetitiva, e por isso mesmo torturante. A prisão é o lugar onde o tempo deixa de ser instrumento de reeducação ou de expiação e se torna o próprio meio da punição, um tempo que castiga em si, sem necessidade de outros mecanismos.

A ênfase naquilo que se “vê” sugere ainda a dimensão da convivência forçada com a violência cotidiana. A prisão é espaço onde se vê “muita coisa”, cenas de humilhação, conflitos, maus-tratos, práticas degradantes. O olhar torna-se parte da pena, pois não há como não ver, e aquilo que se presencia impregna o corpo e a memória. Nesse sentido, o que Quixote exprime não é apenas a diferença de regimes, mas a diferença de mundos, já que o sistema socioeducativo, ainda que limitador, é percebido como espaço onde se pode “fazer”, enquanto o sistema prisional é o espaço onde só se pode “ver”. A ação cede lugar à passividade, e a passividade, à dor silenciosa.

O discurso documenta, portanto, a passagem da contenção pedagógica à tortura institucional, da medida à desmedida, do tempo vivido ao tempo sofrido. A fala de Quixote revela que o cárcere não é apenas o cenário do cumprimento da pena, mas o próprio mecanismo que a multiplica, transformando cada dia em experiência de exaustão física e psíquica. A prisão é, assim, o espaço onde o tempo se alonga até se tornar insuportável, e onde sobreviver significa resistir à repetição incessante do mesmo sofrimento. Ao inserir-se na discussão, esse trecho reforça a compreensão de que a prisão é vivida como um dispositivo que ultrapassa os limites da punição legal, instaurando uma forma de violência difusa e contínua, na qual o tempo é o principal agente da dor. Em sua fala, Quixote testemunha a dilatação do castigo e a corrosão da

humanidade, revelando que, no cárcere, cada hora pesa como um fardo que o sujeito precisa suportar para seguir existindo.

A fala de Olavo, apresentada a seguir, introduz à discussão do Grupo Privação a dimensão afetiva da sobrevivência no cárcere, revelando que a convivência e a esperança se sustentam em pequenos gestos e expectativas (**Grupo Privação, Passagem Juventude e condição juvenil, linhas 736-748**):

736 **Om:** [...] e::: agora a minha vida agora -tá::: a  
 737 única coisa que::: -tá sendo de bom pra mim mermo é alegria de 15 em 15  
 738 dia é só::: ver a minha mãe todo dia eu peço pá Deus chegar lá passar logo  
 739 esses 15 dias mas rápido agora falta 8 dia né agora pra ver ela que no dia 28 é  
 740 a visita agora e eu peço pra passar rápido (.) aí::: é a única alegria que -tá  
 741 sendo é só isso mermo ver minha mãe quando (.) eu fico meio agoniado eu  
 742 fico agoniadim pá ver ela (.) essa é uma alegria que hoje em dia eu num:::  
 743 num tenho mais alegria pra nada não que é::: mermo dia merma coisa merma  
 744 rotina merma (.) já cansa a hora do cara e mermo eu sendo jovem assim eu já  
 745 -tô cansado já mano cansei=cansei dessa vida aí (.) Deus=Deus me dá mais  
 746 uma oportunidade aí né::: vou fazer diferente lá na rua lá né (.) pra não -tá  
 747 passando por isso aqui de novo né e viver o que eu num vivi um pouco né (.)  
 748 viver curtir com a minha família um pouco também

A fala de Olavo irrompe como um raro sopro de afetividade em meio à dureza do cotidiano prisional, documentando a centralidade das visitas familiares como único fio que ainda o liga à vida fora dos muros. Quando afirma que “a única coisa de bom” é ver a mãe “de 15 em 15 dias”, o jovem revela o grau extremo de esvaziamento da experiência no cárcere, em que toda alegria se reduz à espera por um encontro breve, controlado e condicionado por regras institucionais rígidas. A visita quinzenal não é apenas um evento, mas um marcador simbólico de sobrevivência, sendo o que organiza o tempo, dá sentido à espera e oferece, ainda que por instantes, uma sensação de continuidade com o mundo exterior. O pedido constante a Deus para que “os 15 dias passem rápido” traduz a tentativa de reconfigurar o tempo prisional, de acelerar um tempo que, ali, se arrasta e pesa, mas também denuncia a impotência diante da lentidão que estrutura a vida no cárcere.

O modo como Olavo fala revela a profundidade de seu cansaço e o colapso da juventude diante da repetição. As pausas longas, as reduplicações e os diminutivos (“agoniadim”, “merma coisa, merma rotina”, “é só isso mermo”) reproduzem o ritmo lento e monótono da experiência prisional, transformando a própria linguagem em espelho do cotidiano. O jovem dinamiza a sua fala de modo a performar uma rotina permeada pelo tédio e pela ausência de variação, na qual o tempo é circular, fechado sobre si mesmo, e o corpo, esgotado, já não encontra novidade, como se cada palavra carregasse o peso do tempo que não passa. Ele tenta nomear o cansaço,

mas o faz dentro do próprio limite imposto pela prisão, um espaço em que o discurso se repete porque a experiência também se repete.

A expressão “já cansei dessa vida aí”, proferida por alguém que ainda se reconhece “jovem assim”, carrega a densidade trágica de uma juventude interrompida, que envelhece precocemente sob o peso da rotina punitiva. O revela o sistema prisional como tempo vivido entre a agonia e a sobrevivência, em que o sofrimento cotidiano só é suportável pela expectativa mínima de afeto. A presença materna assume, assim, uma função de resistência emocional, permitindo que o jovem mantenha viva uma mínima esperança de reconstrução (“Deus me dá mais uma oportunidade [...] vou fazer diferente lá na rua”). Essa projeção de futuro não se funda em um projeto racional de reintegração, mas em um desejo de escapar da repetição, de recuperar o direito ao tempo vivido e à convivência familiar. A fala indica, portanto, que enquanto destrói o cotidiano e esvazia a vida, o cárcere também engendra a esperança de um recomeço, não como promessa de transformação institucional, mas como necessidade de sobrevivência subjetiva.

A partir desse fragmento, evidencia-se que o tempo prisional é vivido como tempo de espera, cuja única variação emocional é provocada pela expectativa da visita. A sobrevivência depende de pequenas irrupções de afeto que interrompem o ciclo da monotonia e tornam suportável o confinamento. A prisão aparece, então, como o lugar em que o sujeito aprende a medir a vida pela distância que o separa de um abraço. O desejo de “viver o que eu não vivi um pouco”, como expressa Olavo, contém a consciência de uma juventude que se perdeu antes de acontecer, cuja vitalidade foi paralisada pela rotina institucional.

O que se documenta, portanto, é uma visão de mundo na qual o sofrimento é contínuo e a esperança é residual, mas necessária. A convivência, mesmo esporádica, torna-se a única via possível para sustentar a sobrevivência simbólica e emocional. O sistema prisional é experimentado como espaço-tempo de tortura não apenas pela violência material que impõe, mas pela privação afetiva que o constitui, já que, nele, o tempo se converte em espera e a espera, em resistência. Nesse contexto, a juventude é produzida como tensão entre a exaustão e o desejo de recomeçar, como tentativa de manter viva, ainda que precariamente, a possibilidade de sentir-se humano em meio à desumanização cotidiana.

O Grupo Privação desenvolve a temática da convivência, agora pela via da solidariedade cotidiana, documentando que a divisão da comida se converte em gesto de humanidade, e o ato de partilhar adquire valor de resistência frente à miséria institucional (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 632-637**):

632 **Qm:** [...] a cobal que nossa família traz nem todo mundo tem  
 633 visita né (.) aí tipo o pouco que nós têm nós tipo ajuda uns e outros tipo pás  
 634 pessoa aqui também num ficar só olhando nós comer que é::: deve ser (.) é  
 635 ruim né (.) porque eu mermo tenho visita mas deve ser ruim a pessoa -tá  
 636 comendo um docinho aqui do seu lado e -cê num pode comer (.) então aí já:::  
 637 ainda mais na cadeia de fome **que -tá** (.) aí já é duido demais pá pessoa

A fala de Quixote indica a solidariedade mínima que se constrói em meio à escassez como uma dimensão sensível da convivência no cárcere. Ao mencionar que “a cobal que nossa família traz nem todo mundo tem visita”, o jovem revela o quanto a sobrevivência dentro da prisão depende de laços externos e da presença familiar. A “cobal”, símbolo do cuidado que vem de fora, é também marca das desigualdades internas, pois, enquanto alguns recebem visitas e têm acesso a alimentos e produtos básicos, outros enfrentam a privação total. O gesto de dividir o que se tem emerge, assim, como resposta ética diante da miséria e como forma de recompor, ainda que momentaneamente, a humanidade que o sistema tende a dissolver.

Quando afirma que “o pouco que nós têm nós tipo ajuda uns e outros”, Quixote descreve um pacto, que na maior parte das vezes é silencioso, entre os que dividem a mesma falta. A escolha das palavras, marcada pela hesitação e pelo uso de expressões como “tipo ajuda”, evidencia que essa partilha não é natural nem isenta de tensão, tendo em vista que acontece num contexto de carência, em que dividir é também abrir mão de algo essencial. Ainda assim, o impulso solidário prevalece, motivado por uma sensibilidade que reconhece a dor do outro (“deve ser ruim né, a pessoa tá comendo um docinho aqui do seu lado e -cê num pode comer”). A empatia se manifesta como gesto de resistência à indiferença institucional e como forma de restituir, na convivência, um traço de humanidade negado pelas condições materiais do cárcere.

A imagem da “cadeia de fome” introduzida por Quixote, e abordada recorrentemente nas discussões dos grupos, carrega um peso que ultrapassa a ideia literal da escassez de alimentos. Ela designa um estado permanente de privação, de comida, de afeto, de dignidade, que se estende sobre todos os aspectos da vida prisional, fazendo com que a fome seja material, mas também existencial e documentando fome de sentido, de convivência, de reconhecimento. Nesse cenário, a partilha de um “docinho” assume valor moral e político, porque desafia a lógica do confinamento e a pedagogia da desumanização, e cada gesto constitui um modo de preservar a vida coletiva, de afirmar a existência de um “nós” possível dentro do espaço que tudo faz para fragmentar e isolar.

O discurso de Quixote documenta, assim, uma ação que transforma a convivência em estratégia de sobrevivência, já que a solidariedade, ainda que precária e restrita, funciona como

antídoto à desolação cotidiana, indicando que, por meio da partilha, os jovens reinventam a própria humanidade e recriam valores éticos em meio ao colapso institucional. A cadeia, descrita como “cadeia de fome”, torna-se também o espaço onde se aprende a dividir o pouco, onde a reciprocidade se impõe como necessidade e como gesto político. A convivência, nesse contexto, não é mero hábito ou imposição do convívio forçado, mas forma de resistência simbólica às mortes que o sistema impõe. Portanto, compartilhar o pouco é, ao mesmo tempo, reconhecer-se humano e manter vivo o que resta do coletivo dentro de um espaço desenhado para destruir qualquer vestígio de comunhão.

A última passagem apresentada, também do Grupo Privação, aprofunda a compreensão da prisão como espaço de sofrimento psíquico e resistência coletiva e configura a convivência como antídoto contra o desespero (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 671-680**):

671 **Nm:**       ↳entra muito na mente (.) é muito::: se a pessoa for tipo psicológico fraco  
 672                muitas pessoa aí num sustenta **não** (.) aqui num acontece muitos caso assim  
 673                de:: eu acho que de suicídio porque já é umas pessoa mais velha né mais  
 674                madura e porque tem muita pessoa também dentro da cela né que ajuda assim  
 675                os outros  
 676 **Qm:**       ↳que num deixa  
 677 **Nm:**       ↳que vai e:: conversa (.) porque só nós sabe o que que  
 678                nóis vive nessas celas aí dentro dos quarto e tal (.) é sofrimento (.) muito  
 679                sofrimento aqui dentro (.) a pessoa tem que ser forte mesmo e:: batalhar (2)  
 680 **Pm:**       batalhar pra sobreviver

A fala de Nico introduz o desgaste mental provocado pela prisão, ao afirmar que “entra muito na mente”, condensando em poucas palavras a percepção de que o sofrimento ultrapassa o corpo e se instala na subjetividade, atravessando a alma e os pensamentos. O cárcere aparece como espaço que adoece de dentro para fora, como sistema que produz dor psicológica contínua, difícil de conter. A advertência de que “se a pessoa for tipo psicológico fraco, muitas pessoa aí num sustenta não” revela que a sobrevivência no interior das celas não depende apenas de força física, mas de um esforço mental constante para não sucumbir ao desespero. A prisão é, portanto, vivida como uma prova psíquica permanente, onde a mente se torna o campo de batalha.

Ao mesmo tempo, Nico reconhece que a convivência entre os presos funciona como forma de apoio e proteção mútua, descrevendo a construção de uma rede silenciosa de cuidado, tecida entre os próprios internos, que impede o colapso dos mais vulneráveis. Quixote complementa (“que num deixa”) e Nico continua (“que vai e conversa”), revelando que a solidariedade é exercida de modo concreto, cotidiano e discreto, por meio da escuta, da presença

e da palavra. A fala coletiva, construída em fragmentos que se completam, documenta uma forma de convivência que, embora forjada na dor, funciona como antídoto contra o desamparo, situando o sofrimento como experiência compartilhada, incomunicável a quem não a viveu. (“só nós sabe o que que nós vive nessas celas”).

A repetição e a ênfase na fala do termo “sofrimento” reforçam a seriedade do discurso que apresenta o cárcere como território de sofrimento absoluto, onde a resistência depende da capacidade de transformar a convivência em suporte emocional. A fala se encerra com a formulação que Pedro sintetiza, e que adquire o estatuto de síntese do grupo (“batalhar pra sobreviver”), para salientar a lógica cotidiana da prisão na qual a sobrevivência não é passiva, é uma luta, uma batalha diária contra a desagregação do corpo e da mente, travada dentro de celas superlotadas, abafadas e silenciosamente violentas.

O discurso do grupo revela, assim, o sistema prisional como espaço de sofrimento mental contínuo e de resistência solidária. O cárcere é vivido como ambiente que “entra na mente” e ameaça a sanidade, mas também como lugar onde emergem formas de cuidado que nascem da própria convivência. A solidariedade, presente também em ações cotidianas de ir e conversar, não deixar o outro cair, constitui um modo de resistência diante da ausência de amparo institucional, bem como forma uma rede de sustentação afetiva que impede que o sofrimento se converta em desespero. “Batalhar pra sobreviver” não significa apenas resistir fisicamente, mas manter a mente sã, preservar o senso de si e do outro, afirmar a vida diante da tortura contínua imposta pela rotina prisional.

As análises dos grupos de discussão evidenciam que, para os jovens privados de liberdade, o sistema prisional constitui uma experiência-limite em que a tortura se manifesta menos pela violência física e mais pela banalidade da dor cotidiana. A prisão é vivida como um espaço em que o castigo se prolonga indefinidamente, onde o tempo se torna matéria da punição e a repetição transforma o viver em sobreviver. Cada dia é percebido como o mesmo dia, uma sucessão imóvel de horas que se arrastam, corroendo o corpo e a mente, e que transformam a lentidão e o tédio, mais que simples efeitos colaterais da reclusão, em instrumentos da tortura, pois o sujeito é condenado a sentir o peso do tempo como dor.

O cárcere aparece, assim, como território da desproporção e da exaustão, em que a privação de liberdade se converte em privação de sentido. A vida é reduzida a um presente contínuo, sem horizontes, e a juventude, antes promessa de vir-a-ser, torna-se sinônimo de cansaço precoce. No entanto, mesmo dentro desse cenário de brutalidade e desumanização, os jovens produzem brechas de humanidade, documentando que, onde o Estado se ausenta, a solidariedade se reinventa como prática de sobrevivência. A convivência entre os presos, muitas

vezes desafiadora e vista de fora apenas como imposição ou risco, é reinterpretada por eles como rede de proteção, como estrutura invisível de cuidado, já que a força para continuar vivo não nasce da instituição, mas da relação com o outro.

Desse modo, o sistema prisional é reconstruído como espaço-tempo de tortura e convivência para a sobrevivência, em que as fronteiras entre dor e solidariedade se entrelaçam. A prisão é tortura porque destrói o corpo e o tempo; mas é também espaço de convivência, porque obriga à partilha e, contraditoriamente, cria laços que tornam a sobrevivência possível. Fica evidente que o sistema prisional, na perspectiva dos jovens aqui analisados, ultrapassa a dimensão da punição legal e se constitui como território de violências lentas e cotidianas. Mas é também nele que se manifestam formas rudimentares de convivência, solidariedade e fé, práticas que, ainda que precárias, expressam a capacidade de reconstruir a vida.

### **6.2.3 Distanciamentos e aproximações entre os dois sistemas de privação de liberdade**

As experiências narradas pelos jovens que transitaram entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional revelam que, embora institucionalmente distintos, esses dois espaços compartilham uma mesma gramática de controle e de punição. A passagem de um sistema ao outro não é percebida como ruptura, mas como continuidade agravada de um mesmo processo de contenção e desumanização, no qual a privação de liberdade se converte em parte do ciclo social de exclusão que marca suas trajetórias. Ainda que o discurso jurídico e pedagógico se empenhe em diferenciar o caráter “socioeducativo” de um e “penal” do outro, as falas dos jovens documentam que essa distinção se esvazia na prática cotidiana, onde as fronteiras entre reeducação e castigo, proteção e coerção, rapidamente se confundem.

Ao reconstruir comparativamente essas experiências, torna-se possível identificar tanto os distanciamentos quanto as aproximações entre os dois sistemas. De um lado, o socioeducativo ainda preserva traços de um projeto que, em alguns momentos, reconhece a possibilidade de transformação, oferecendo oportunidades de estudo, formação profissional e interlocução simbólica com o mundo externo. De outro, o sistema prisional representa a radicalização dessa mesma lógica disciplinar, em que a privação assume contornos punitivos e o poder institucional se afirma pela violência e pela negação de direitos. Para os jovens, essa transição marca o desaparecimento de qualquer horizonte de humanidade, transformando o cumprimento da pena em uma experiência de sobrevivência física e moral. As subseções apresentadas a seguir documentam uma compreensão compartilhada da privação de liberdade

como espaço-tempo de violência, continuidade e exclusão estrutural, em que o Estado se faz presente não pela garantia de direitos, mas pela imposição de dor e obediência.

#### 6.2.3.1 A privação de liberdade como destino inescapável: parte da vida e livramento

A privação de liberdade raramente é abordada nos discursos dos jovens como acontecimento excepcional ou ruptura definitiva com a criminalidade, inscrevendo-se no curso da trajetória como evento previsível, parte constitutiva de uma experiência social marcada pela exposição contínua ao risco, pela naturalização da violência e pela escassez de alternativas concretas de existência. Essa experiência surge, assim, menos como castigo e mais como consequência esperada de uma vida já circunscrita por mecanismos de violência, controle e punição, uma etapa quase inevitável em um percurso atravessado por desigualdades estruturais e pela vigilância permanente do Estado sobre determinados corpos e territórios, assim como uma chance de sobrevivência.

O discurso coletivo dos jovens registra uma racionalidade prática em que a privação de liberdade é antecipada, planejada e, em certos casos, administrada como parte da vida. Essa antecipação não se confunde com resignação passiva, mas revela a internalização de uma lógica social que associa juventude periférica, criminalização e destino trágico. A privação de liberdade passa a integrar o repertório de vida como marco de passagem e aprendizado, ao mesmo tempo em que simboliza o esgotamento de outros horizontes possíveis. A ambiguidade dessa condição se revela nas falas quando os sistemas são apontados como espaços de dor, mas também como oportunidade de respiro diante do ritmo exaustivo e letal da rua; como punição, mas também como livramento da morte certa.

É nessa perspectiva que se organizam as passagens a seguir, nas quais o grupo expressa, com diferentes nuances, a consciência de que a prisão não é um acidente de percurso, mas parte constitutiva de uma trajetória social e moral. As análises que seguem buscam reconstruir essas orientações coletivas, revelando como a experiência do encarceramento é vivida, narrada e ressignificada por jovens que reconhecem, na privação de liberdade, tanto o limite quanto a continuidade de suas existências. A discussão do Grupo Destino aponta a privação de liberdade tanto como destino imposto quanto como experiência formativa, um “livramento” quando comparado ao risco e à morte que rondam a vida anterior, capaz de estabelecer condições para reavaliações da vida (**Grupo Destino, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 354-374**):



Essa articulação revela uma forma de organização discursiva que encena simultaneamente o risco e o livramento, já que o dinheiro do “corre” representa o ganho imediato e o poder simbólico, mas o reconhecimento do “perigo da vida, da morte e da prisão” reconfigura retrospectivamente o sentido da liberdade perdida. O fecho de Kaique (“graças a Deus nós tá privado da liberdade, mas nós não estamos morto”) reafirma a sobrevivência em um contexto em que a prisão surge como uma das poucas alternativas à morte violenta.

O discurso do grupo documenta, portanto, uma orientação coletiva marcada pela naturalização da prisão como extensão da vida fora dela, um elemento que se integra à biografia como consequência previsível, pedagógica e até calculada. A privação de liberdade aparece como experiência que ensina, endurece e inscreve o jovem em uma lógica de reconhecimento dentro de um ciclo social que se retroalimenta, tendo em vista que, na prisão, se aprende a sobreviver fora dela. Essa circularidade narrativa e prática sustenta o caráter inescapável da experiência, que não é vivida apenas como punição, mas como continuidade do destino traçado por vínculos e condições sociais anteriores, principalmente relacionados a violência e criminalidade. O aprendizado adquirido “aqui dentro” reconfigura não apenas a percepção do crime, mas também a noção de pertencimento e de futuro, já que estar preso é, em certo sentido, “já conhecer como é que é”, alcançar uma forma de consciência sobre o funcionamento do mundo que os jovens habitam.

Ao mesmo tempo, a fala evidencia uma tensão moral que aponta para o desejo de ruptura (“eu queria não voltar pra esse lugar”), mas que é contida por forças relacionais e econômicas que moldam o cotidiano na “vida lá fora”. A referência à mãe e ao trabalho formal insere, ainda que de modo frágil, um horizonte de valor moral alternativo, um contraponto simbólico ao “dinheiro do corre”, que remete à dimensão do reconhecimento familiar e social negado. No entanto, esse ideal aparece descolado de condições concretas de realização, sustentando a percepção de que o destino da prisão é inevitável, já que a liberdade fora dela se associa à exclusão, ao crime, ao perigo e à morte.

Dessa forma, a discussão do grupo revela que a privação de liberdade, longe de ser apenas evento isolado ou desvio biográfico, constitui-se como elemento estruturante da experiência juvenil em contextos de exclusão e criminalização. A prisão é destino, porque se inscreve no horizonte de possibilidades produzidas pela desigualdade, pela estigmatização e pelas redes de socialização que naturalizam a reclusão, e, ao mesmo tempo, livramento, porque, em meio à violência cotidiana, representa a interrupção temporária do risco de morte. O discurso documenta, assim, uma orientação coletiva marcada pela contradição entre aprisionamento e sobrevivência, que ilumina o modo como esses jovens compreendem e

reinterpretam a própria condição juvenil diante de um sistema que, ao mesmo tempo em que os pune, os mantém vivos.

O Grupo Realidade problematiza graus de agência frente ao destino antecipado, tensões entre desejo de ruptura e vínculo com redes que reproduzem o risco, bem como modos como experiências familiares e institucionais requalificam ou não o horizonte de saída da criminalidade (**Grupo Realidade, Passagem Família, linhas 110-118**):

- 110 **Cm:** mas igual eu falo eu -tô (3) e aí eu quero (4) a gente tem que ser inteligente se  
 111 tiver na pista eu vô juntá dinheiro pá fazê faculdade curso lavando dinheiro aí  
 112 até::: enquanto eu posso uma hora vai (.) eu vô ser preso mesmo já sei disso  
 113 tem que ter guardado dinheiro pra pagar advogado e o bagulho é louco  
 114 **Am:** já garantir a saída  
 115 **Bm:** quem -tá::: quem -tá na vida louca tem que se garantir ainda mais em Brasília  
 116 quem (.) faz o corre em Brasília tem que se garantir  
 117 **Dm:** polícia civil três vezes melhor do que os restos dos estado  
 118 **Cm:**                                    ↳ é isso chefe

A passagem conduzida por Caio se estrutura como um retrato contundente da racionalidade prática que orienta a vida na criminalidade e o modo como o encarceramento se inscreve antecipadamente no horizonte de expectativas dos jovens. Desde as primeiras palavras, o enunciado revela a tentativa de justificar uma conduta a partir de um raciocínio estratégico, em que o sujeito se apresenta como alguém que pensa, calcula e se prepara para um futuro inevitável. A pausa prolongada, as hesitações e a fragmentação do discurso (“a gente tem que ser inteligente... se tiver na pista eu vô juntá dinheiro... pra fazê faculdade... curso... lavando dinheiro...”) não denotam apenas espontaneidade oral, mas traduzem a tensão entre desejo e reconhecimento da impossibilidade.

O sonho de uma trajetória legítima é formulado dentro dos limites da vida ilícita, onde o estudo, o curso e a “inteligência” aparecem subordinados à lógica do “corre”. O tom do relato, que alterna entre o humor resignado e o cálculo racional, revela uma consciência pragmática da própria condição: “uma hora vai... eu vô ser preso mesmo, já sei disso”. Nesse gesto discursivo, o sujeito afirma a previsibilidade do aprisionamento, transformando o medo em preparação e a fatalidade em planejamento, uma operação simbólica que busca controlar o incontrolável. A sequência das falas revela uma organização coletiva da narrativa. A intervenção de Arthur (“já garantir a saída”) atua como complemento imediato, reforçando o caráter preventivo e a necessidade de planejamento diante do destino previsto.

Em seguida, Beto amplia o enunciado individual ao enunciar uma máxima compartilhada: “quem tá na vida louca tem que se garantir”. A expressão “vida louca”, tão recorrente nos repertórios da criminalidade juvenil, funciona aqui como categoria identitária

que substitui qualquer referência a desvio ou criminalidade, funcionando como o nome do pertencimento e do risco, a forma como o grupo nomeia a própria trajetória. Daniel, por sua vez, desloca o foco para o ambiente institucional e amplia o sentido da ameaça ao comentar que a “polícia civil [é] três vezes melhor do que os restos dos estado”, inscrevendo o tema da punição num campo mais amplo de poder e vigilância. A sobreposição dessas falas constrói um mosaico coletivo, no qual o relato de Caio deixa de ser uma confissão individual para se converter em saber prático compartilhado, estruturado por um mesmo código moral e instrumental.

O discurso do grupo documenta, assim, uma orientação coletiva fundada na antecipação do cárcere como fato social esperado e, de certo modo, administrável. Não se trata apenas de aceitar o destino, mas de organizá-lo: guardar dinheiro, pagar advogado, “garantir a saída”, tudo isso indica uma racionalidade adaptativa em que o aprisionamento é incorporado como parte do ciclo da “vida louca”, como uma etapa previsível de um percurso socialmente legitimado entre os pares. Nessa lógica, a prisão deixa de representar ruptura e passa a figurar como elemento constitutivo da experiência juvenil nas margens, um rito de passagem que reafirma a competência de quem “sobrevive” ao sistema e retorna com novas estratégias de gestão do risco. A própria ideia de “ser inteligente”, enunciada por Caio, ganha um sentido específico: não se refere à racionalidade escolar, mas à capacidade de operar dentro das regras não oficiais da sobrevivência, saber esconder, lavar, guardar, antecipar, negociar.

Esse quadro interpretativo revela a coexistência de duas racionalidades em tensão: de um lado, o ideal normativo de ascensão social (“fazer faculdade, curso”), e, de outro, a pragmática do crime como espaço de mobilidade e reconhecimento. A menção à necessidade de “lavar o dinheiro” indica o entrelaçamento dessas esferas, o trânsito entre a ilegalidade e o desejo de legitimidade, mostrando que o projeto de “fazer faculdade” não é rompimento, mas tentativa de conciliação entre dois mundos incompatíveis. O que se expressa é a consciência de que o destino prisional está inscrito nas condições sociais e territoriais do grupo, e que, diante da previsibilidade da repressão, resta apenas aprender a operar dentro do risco.

Em última instância, o que essa passagem revela é uma juventude se constrói a partir de um *habitus* do perigo e da antecipação. O saber prático acumulado nas relações de rua, nos “corres” e nas interações com as forças policiais se converte em uma pedagogia da sobrevivência que ensina a “se garantir” diante do Estado e da própria vida. A privação de liberdade, portanto, aparece não como interrupção, mas como continuidade da trajetória; não como castigo absoluto, mas como etapa prevista no itinerário de quem aprende a administrar o próprio destino em contextos de exclusão estrutural. Assim, a fala de Caio, validada e ampliada

pelos colegas, documenta a naturalização da prisão como componente da biografia e como uma forma paradoxal de estabilidade dentro de uma existência permeada pela instabilidade, compondo o núcleo da orientação coletiva que concebe a privação de liberdade como parte da vida e, ao mesmo tempo, como livramento diante da morte certa nas ruas.

O que se documenta é uma gramática de ação que combina antecipação punitiva e cálculo de sobrevivência, um repertório que regula expectativas, escolhas e justificativas, bem como explica por que, para esses jovens, os dispositivos punitivos não aparecem apenas como punição externa, mas como acontecimentos incorporáveis à trajetória, passíveis de previsão e de gestão. A privação de liberdade aparece simultaneamente como risco, contingência administrável e referência reorganizadora de projetos de vida, um “livramento” ambíguo quando comparado ao risco da morte, mas também um destino cuja possibilidade opera como força condicionante das decisões práticas.

No Grupo Destino, a prisão é também apontada simultaneamente como uma etapa previsível da trajetória e uma espécie de livramento da morte anunciada, considerando que estar preso, portanto, é também estar vivo e a sobrevivência se converte em uma forma precária, mas concreta, de liberdade possível (**Grupo Destino, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 192-203**):

- 192 **Mm:** aí você que -tá aí do lado de fora com a tua liberdade (.) você escutou o que o  
 193 irmãozinho falou (.) entendeu essa vida que nós vive (.) né bom não (.) cai na  
 194 realidade (.) tem que cair na realidade (.) dar o bom do melhor aí pra sua  
 195 família (.) trabalha honestamente (.) entendeu é a pergunta que eu quero fazer  
 196 pra vocês que -tá aí do lado de fora (.) é isso que vocês quer **pra a vida de**  
 197 **vocês** (.) nós só tem três destinos (1) que nós vive nessa vida (1) três destino  
 198 **Km:** hospital  
 199 **Mm:** <sup>L</sup>ou cadeia (.) ou cadeira de roda  
 200 **Km:** <sup>L</sup>ou a morte  
 201 **Mm:** <sup>L</sup>ou então o **cemitério** (.) e aí (.) o  
 202 que que você decide (.) da sua vida  
 203 **Lm:** <sup>L</sup> é sofrido

A fala de Murilo se inicia com uma interpelação direta ao interlocutor imaginário que está “do lado de fora”, demarcando, logo de início, uma fronteira simbólica entre dois mundos: o da liberdade e o da privação. Essa oposição estrutura todo o discurso e confere à fala um tom de advertência, que combina autoridade moral e desencanto. O enunciado “você que tá aí do lado de fora com a tua liberdade” estabelece um distanciamento que, paradoxalmente, aproxima, ao dirigir-se a um outro que poderia ser qualquer jovem da quebrada, qualquer sujeito em situação de risco semelhante. As repetições e pausas (“entendeu essa vida que nós vive... né bom não... cai na realidade”) indicam o esforço de Murilo para transformar a própria

experiência em ensinamento, numa espécie de conselho que mescla dor e lucidez. O tom é de lamento, mas também de alerta: a realidade que se anuncia é cruel e inescapável, e o aprendizado, embora doloroso, adquire o valor de testemunho.

A cena discursiva que se forma é coletiva. As intervenções de Kaique e Leandro não interrompem o fluxo de Murilo, mas o completam, construindo uma narrativa partilhada. Quando Murilo inicia a enumeração dos “três destinos”, Kaique e Leandro o acompanham de modo quase ritual: “hospital”, “cadeia”, “morte”, “cemitério”, até o fecho resignado (“é sofrido”). A oralidade pausada, o ritmo quase litúrgico e o encadeamento previsível das respostas revelam que o grupo compartilha não apenas uma vivência, mas também um código discursivo já consolidado. O uso da tríade “hospital, cadeia e cemitério”, tão recorrente nos repertórios da criminalidade e nas falas das periferias, funciona aqui como uma espécie de mantra coletivo que organiza a visão de mundo e dá forma àquilo que é reconhecido como destino comum. A cena não expressa apenas a soma de experiências individuais, mas um saber social incorporado, transmitido e repetido como verdade.

O discurso do grupo documenta, portanto, uma orientação coletiva que naturaliza a ideia de um destino trágico e previsível, inscrito nas trajetórias dos jovens pobres e criminalizados. Ao dizer “cai na realidade”, Murilo não apenas adverte, mas reforça o lugar social ocupado por ele e seus pares: o de quem já conheceu a consequência extrema da vida nas margens e, por isso, fala com autoridade. O “você” a quem ele se dirige é, em última instância, uma projeção de si mesmo antes da prisão, um outro que ainda pode escolher, ainda pode “trabalhar honestamente” e “dar o bom e o melhor pra família”. O tom de conselho encobre, contudo, a consciência amarga de saber sobre os “três destinos”, produto de uma experiência de sofrimento que já não oferece alternativas reais. Ao alertar o “de fora”, o grupo fala também para dentro de si, tentando produzir sentido diante da inevitabilidade da própria condição.

Essa interpelação moral e coletiva, marcada por pausas e alternâncias de vozes, revela uma forma de enfrentamento simbólico da exclusão e da violência. A fala adquire um caráter pedagógico, quase confessional, em que os jovens se posicionam como aqueles que aprenderam pela dor e agora ensinam o que aprenderam. O que se expressa é a tentativa de reconstruir uma dignidade possível dentro da própria tragédia, ressignificando o sofrimento como conhecimento e transformando a experiência da prisão em prova de sobrevivência. Quando Leandro conclui, com um simples “é sofrido”, ele sintetiza o núcleo afetivo do discurso: viver nessa condição é viver no limite, entre o corpo ameaçado e o destino conhecido.

O grupo evidencia, assim, a aceitação do encarceramento como horizonte inescapável. A prisão, nesse contexto, não aparece como ruptura, mas como continuidade de um percurso

que começa muito antes das grades. A tríade fatal, hospital, cadeia, cemitério, organiza não apenas as expectativas, mas a própria identidade desses jovens, que reconhecem em si a trajetória coletiva de uma geração exposta à morte precoce e à punição sistemática. O discurso transforma o trágico em experiência compartilhada e o sofrimento em forma de consciência. Ao advertirem os que estão “do lado de fora”, os jovens constroem um gesto paradoxal de resistência: mesmo aprisionados, reivindicam o direito à palavra e à autoridade sobre o próprio destino.

#### 6.2.3.2 A “oprimissão” como exercício de poder arbitrário do Estado para a execução da violência e da lógica punitivista

Nas falas dos jovens dos dois sistemas de privação de liberdade, a violência institucional é traduzida por um neologismo contundente e de forte carga simbólica: “oprimissão”. A fusão entre “opressão” e “oprimir” não apenas nomeia, mas condensa a experiência coletiva de quem vive sob o domínio de um poder que se pretende legítimo e corretivo, mas que se manifesta, na prática, como instrumento de humilhação, castigo e anulação da humanidade. A relação entre os termos para a construção da palavra “oprimissão”, amplamente conhecida e recorrentemente mencionada pelos jovens dos dois sistemas, é de ação e estado, onde “oprimir” é verbo, a ação de subjugar ou forçar alguém a se submeter, enquanto “opressão” é substantivo, que se refere ao ato de oprimir, à condição de quem é oprimido, ou ao sistema que permite essa subjugação. “Oprimir” descreve o processo, e “opressão” descreve o resultado ou a situação resultante, gerando a percepção de repetição contínua dessas ações e dos resultados no contexto de privação de liberdade.

A categoria nativa criada pelos jovens não se limita a descrever a dor física, mas desvela uma percepção praxiológica da estrutura punitiva do Estado, uma lógica de controle que ultrapassa os limites legais e converte o corpo e o silêncio em objetos de governo. Ao nomear o que vivem, os jovens produzem um conceito sociologicamente denso, que traduz, em linguagem própria, a consciência de que a punição institucionalizada não se orienta pela justiça, mas pela manutenção de hierarquias e pela reafirmação cotidiana da desigualdade.

Nas passagens que seguem, a “oprimissão” é descrita como forma de exercício arbitrário de poder, na qual a violência se legitima em nome da segurança e a disciplina se confunde com tortura. A rotina prisional aparece como cenário privilegiado desse poder despótico, em que os procedimentos punitivos, as “extrações”, as humilhações coletivas e a imprevisibilidade dos castigos revelam a face cotidiana de um Estado que governa por meio do medo. Entretanto, as

falas mostram que esse mesmo mecanismo também se estende, em menor grau, ao sistema socioeducativo, onde os jovens reconhecem a presença de limites e de oportunidades que, embora restritas, ainda permitem vislumbrar brechas de humanidade. A comparação entre os dois sistemas evidencia, assim, um *continuum* da violência institucional, no qual o sistema prisional representa a radicalização da lógica punitivista que já se anuncia no socioeducativo.

Essa orientação coletiva, reconstruída a partir das falas de jovens que transitaram entre ambos os sistemas, documenta a percepção de que a punição é menos um ato de justiça do que uma prática de poder, voltada à produção de docilidade e à negação de direitos. O discurso dos jovens revela que, enquanto o sistema socioeducativo ainda conserva traços de uma política de responsabilização pedagógica, o sistema prisional opera sob o signo da “oprimissão”, categoria que, ao emergir das experiências conjuntivas narradas, transforma-se em síntese da violência de Estado. As discussões a seguir desdobram essa compreensão, como no Grupo Privação, evidenciando como a “oprimissão” se materializa nas práticas institucionais, nas hierarquias de poder e nas visões que sustentam a lógica punitivista do cárcere (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 537-554**):

537 **Nm:** [...] aqui que é mais oprimissão já é uma coisa  
 538 muito diferente né que aqui aqui quem -tá aqui sabe como é que é mas quem  
 539 -tá de fora num entende mas aqui quando eles pega pra oprimir °eu num gosto  
 540 nem de -tá falando essas coisa alto° porque aqui é perigoso demais (.) aqui  
 541 pensa que:: aqui tem segurança mas aqui quando eles pega pra judiar é aonde  
 542 o filho chora e a mãe num vê (.) aqui (.) é difícil quando eles pega (.) °sai  
 543 desmaiando o cara (.) pega o cara pelo pescoço e desmaia o cara° sendo que  
 544 num tem nem necessidade pra fazer isso é uma coisa que tipo assim num devia  
 545 fazer isso com nós né porque nem todo mundo é igual né tem certas pessoa  
 546 que tipo dão trabalho (.) né certo mas (.) tipo eles pensa que (.) não o preso  
 547 tem que bater tem que oprimir e tal (.) mas nós também tem sentimento nós  
 548 tem coração nós também num é só ódio que nós tem no nosso coração não e  
 549 tal nós num é esses monstro perigoso que as pessoa acha não (.) só que já trata  
 550 nós como monstro né (.) aí já:: o que eles puder fazer pá tipo deixar tipo pá  
 551 fazer que tipo (.) não esse presos tem que só se lascar ele num tem que se dar  
 552 bem não (.) eles faz (.) o que puder pra prejudicar nós eles -tão fazendo (.)  
 553 agora todo mundo né todos tem uns que é mais de boa tem uns que entende  
 554 nós (.) agora tem outros que:: num -tá nem aí não

Ao dizer que “aqui é perigoso demais”, Nico instaura o tom de denúncia e resguardo que marca todo o enunciado. O receio de falar alto (“eu não gosto nem de tá falando essas coisas alto porque aqui é perigoso demais”) revela uma gramática do medo, um silêncio estratégico que opera como dispositivo de autopreservação em um espaço em que a palavra pode custar caro. O sentido imediato de sua fala, portanto, se ancora em um realismo cotidiano, no qual a segurança é invertida, tendo em vista que aquilo que se nomeia “segurança” é precisamente o que ameaça, agride e produz a dor invisível de que “o filho chora e a mãe não vê”.

A cena descrita (“pega o cara pelo pescoço e desmaia o cara”) não é narrada como fato isolado, mas como prática reiterada e arbitrária, evidenciando a naturalização da violência como forma de gestão do corpo preso. O termo “judia”, usado por Nico, remete à violência física, mas também ao prazer sádico da humilhação, documentando uma dimensão de poder sem controle, na qual o exercício da força se legitima pelo simples fato de estar autorizado pelo Estado. Essa autorização se converte, no imaginário dos jovens, em licença para oprimir, instaurando um regime de “opressão” que não é apenas disciplinar, mas punitivista e moralizador. A violência deixa de ser meio e se torna fim, pois produz o exemplo, o castigo e o medo como aparente estratégia para manter a ordem e como emite a mensagem evidente de poder.

Ao contrapor humanidade e desumanização (“nós também tem sentimento, nós tem coração”), Nico recusa o estigma que o classifica como “monstro perigoso” e evidencia a cisão simbólica que estrutura a lógica punitiva: de um lado, o agente do Estado que encarna a ordem e o direito; de outro, o corpo criminalizado que pode ser agredido sem culpa. Essa contraposição documenta a percepção coletiva de uma deslegitimação social, por serem vistos como perigosos e indignos, e institucional, por não serem reconhecidos como sujeitos de direito. O enunciado “eles pensa que preso tem que bater, tem que oprimir” não descreve uma opinião isolada, mas expressa uma orientação compartilhada pelos jovens, segundo a qual o sistema penal não busca reeducar ou reinserir, e sim reproduzir a violência que o sustenta.

A referência a “uns que é mais de boa” e “uns que entende nós” introduz uma distinção moral dentro do próprio corpo da instituição, permitindo entrever que nem todos os agentes incorporam integralmente o *ethos* da “opressão”. No entanto, essa exceção apenas confirma a regra da percepção do sistema prisional como estruturalmente violento, e os agentes que “entendem” são vistos como desvios positivos dentro de uma engrenagem de castigo. Nesse sentido, a fala de Nico ultrapassa a mera denúncia de maus-tratos e alcança uma interpretação praxiológica da violência de Estado, em que a opressão é percebida como lógica constitutiva do funcionamento prisional, não como disfunção.

Dessa forma, o discurso documenta um modo de interpretar a relação com o Estado em chave de antagonismo e desumanização. A “opressão” é, nesse contexto, uma categoria nativa que traduz a experiência coletiva da violência institucional e a internalização de uma ordem que oprime sob o pretexto de proteger. A fala, ao mesmo tempo em que denuncia a brutalidade dos agentes, revela a compreensão de que essa brutalidade é expressão de um poder arbitrário e moralmente seletivo, que se exerce sobre corpos racializados, pobres e jovens, sob a retórica da segurança pública. O que se reconstrói, portanto, é uma visão de mundo segundo

a qual a punição excede a norma jurídica e se torna *performance* cotidiana de um Estado que, ao punir, reafirma sua própria violência. Os jovens do Grupo Destino constroem juntos a dramaturgia da “oprimissão” (**Grupo Destino, Passagem Oprimissão, linhas 673-708**):

673 **Mm:** [...] eu quero te deixar bem claro  
 674 quero te deixar bem claro se tu aguentar ali duas três horas só num  
 675 procedimento (.) você pode seguir essa vida (.) no procedimento (.) na marcha  
 676 do pato aí tu pode seguir essa vida pode ir  
 677 **Jm:** L<sub>eh</sub> é sofrido  
 678 **Lm:** L<sub>eh</sub> essa fita pô  
 679 **Mm:** porque eu vou te falar (.) eu vou te falar aí quando -tá no procedimento ele dá  
 680 uma câimbra no pé de um cara o cara vai estigar o pé é **mal** (.) já é motivo de  
 681 cair::: na taca  
 682 **Lm:** L<sub>é</sub> bicuda é::  
 683 **Mm:** L<sub>já</sub> é motivo de cair na taca  
 684 **Jm:** fora a extração né (.) que eles tira o cara  
 685 **Mm:** L<sub>eh</sub>::: extração ave maria (.) Deus me livre  
 686 **Km:** L<sub>é</sub> muito é oprimissão isso aqui  
 687 (.) eles só falar bora fica todo mundo de procedimento aí agachado cá mão na  
 688 cabeça aí já entra na cela ele já (.) escolhe às vez um cara que vamo supor  
 689 barulhou na cela fez algum barulho (.) já chega ali aí (.) o que barulhou -tá lá  
 690 no=no comecinho de inocente se tremendo e o que -tá de inocente ali ele -tá  
 691 de boa  
 692 **Jm:** L<sub>de</sub> boa  
 693 **Km:** L<sub>num</sub> foi eu mesmo quando pensa que não (.) vem aqui ((simulando  
 694 com a boca de barulho de enforcamento seguido de uma palma forte)) da cela  
 695 pro castigo e se o cara num desmaiar três vezes é @brabo@  
 696 **Lm:** L<sub>@eh@</sub>  
 697 **Mm:** e tipo eles é::: eles é:::  
 698 **Jm:** L<sub>eles</sub> desmaia o cara  
 699 **Mm:** L<sub>eles</sub> é cabuloso porque tipo o cara que aprontô que  
 700 -tá atentando na cela que -tá falando com voz alta gritando em ralo (.) eles vê  
 701 o cara e fala (.) ah foi tu (.) mas eu num quero tu não (.) escolhe alguém aí pra  
 702 ir no teu lugar (.) não vou escolher não (.) vai escolher não (.) então eu vou  
 703 escolher aí::: o cara que **aprontô** fica na cela e o cara que num tem nada a  
 704 ver ((batendo palmas para fazer barulho)) tipo sai na extração entendeu e o  
 705 cara que ficou tipo (.) infelizmente (.) é a lei da cadeia (.) é cobrado entendeu  
 706 **Km:** eh::: um faz e outros paga  
 707 **Mm:** L<sub>é</sub> cobrado entendeu (.) é cabuloso essa vida viu  
 708 **Lm:** L<sub>eh</sub> sofrida

O relato de Murilo e dos demais jovens amplia e materializa o conteúdo semântico da “oprimissão” introduzida por Nico, deslocando a discussão da percepção da violência para sua coreografia concreta. A sequência de falas reconstrói uma rotina de terror institucionalizado, em que o “procedimento” é apresentado não como protocolo técnico, mas como ritual disciplinar de sofrimento físico e moral. Quando Murilo adverte que “se tu aguentar ali duas, três horas só num procedimento, você pode seguir essa vida”, o verbo “aguentar” opera como senha de sobrevivência, e o que está em jogo não é a conformidade à norma, mas a capacidade de resistir à dor e humilhação. O “procedimento” transforma-se, assim, em rito de passagem

coercitivo, prova de resistência que separa quem “aguenta” de quem “não serve” para a lógica da prisão.

As descrições, de câimbras, imobilização, agressões, “bicuda”, “taca”, revelam que o corpo é o principal alvo e instrumento da dominação. As falas documentam uma pedagogia da violência que reitera o poder absoluto dos agentes e o aprendizado da submissão pelos internos. Ao narrar que “o cara vai estigar o pé é mal, já é motivo de cair na taca”, Murilo evidencia o caráter arbitrário e caprichoso do castigo, em que qualquer gesto involuntário pode ser interpretado como desafio. Nesse universo, a violência é performada como forma de governo, e o medo, como estratégia de controle. A expressão “extração”, repetida com horror, nomeia o ápice dessa prática, ilustrando a remoção forçada, acompanhada de espancamento, que adquire o estatuto de espetáculo disciplinar e reafirma o poder de decidir sobre o corpo alheio.

Kaique e Murilo introduzem a substituição arbitrária do culpado por um inocente como um detalhe que aprofunda o caráter punitivista e moralmente invertido da “oprimissão”. “O cara que aprontou fica na cela, e o que num tem nada a ver sai na extração”, descreve Murilo, naturalizando o absurdo com a frase “infelizmente, é a lei da cadeia”. Essa “lei”, que inverte qualquer princípio jurídico de individualização da culpa, documenta a subversão total da racionalidade legal, já que a violência deixa de ser sanção e se torna sorteio, encenando o poder absoluto de quem pune e objetivando, ainda, a geração de conflitos entre os próprios presos. A lógica da “extração” traduz-se, portanto, como pedagogia do medo, em que a imprevisibilidade é deliberadamente produzida para desorganizar qualquer expectativa de justiça.

O uso reiterado de expressões como “é cobrado”, “é cabuloso essa vida”, “é sofrida” indica uma compreensão partilhada que aponta o sofrimento como condição de existência prisional. O sofrimento é descrito não apenas como evento, mas como modo de ser, inseparável da vida “na marcha do pato”, metáfora que ironiza a uniformização e a obediência cega exigidas dos corpos presos associada à postura que os privados de liberdade devem manter sempre diante dos agentes do Estado, com as mãos para traz e a cabeça baixa. A repetição e o humor amargo (“se o cara não desmaiar três vezes é brabo”) funcionam como mecanismos discursivos de distanciamento, permitindo que a experiência da dor seja narrada sem desintegração subjetiva. A ironia, nesse contexto, é estratégia de resistência, em que o riso desloca, ainda que brevemente, o peso da opressão.

O discurso documenta, portanto, a constituição de uma experiência conjuntiva da violência institucional, que não é apenas sofrida, mas compartilhada, comentada e reinterpretada em grupo, transformando-se em referencial de reconhecimento mútuo. A “lei da cadeia” funciona como categoria moral que ordena o caos da arbitrariedade estatal; é o modo

como os jovens traduzem a percepção de um poder que se exerce fora de qualquer parâmetro ético ou jurídico. Assim, a “opressão” assume a dimensão radical do exercício de poder arbitrário do Estado, que, sob o disfarce da disciplina, perpetua a tortura, a humilhação e a negação da humanidade. O que se reconstrói, em última instância, é a consciência coletiva de que o sistema prisional opera não para corrigir, mas para punir, degradar e exemplificar, transformando a violência em linguagem cotidiana e o sofrimento em condição de pertencimento.

Depois de pontuarem diferenças entre os sistemas de privação de liberdade, os jovens do Grupo Privação, que já passaram pelos dois, indicam a violência institucional como um marcador da comparação (**Grupo Privação, Passagem Sistema(s) de privação de liberdade, linhas 511-525; 585-593**):

511 **Yf:** -cês falaram um pouco da diferença né daqui de lá do sistema socioeducativo  
512 do sistema prisional e aí falaram um pouco da diferença da escola e da  
513 diferença do dia a dia o que mais o que mais vocês podem falar sobre isso  
514 **Pm:** pra mim num tem diferença não porque tudo é crime querendo ou não **tudo é**  
515 **crime** (.) se nós é de menor ou é maior (.) tudo que nós -tá cometendo ali é  
516 crime mas pela lei né tem que falar ato infracionais mas eu num vejo diferença  
517 nisso não porque querendo ou não nós -tá roubando nós -tá vendendo droga  
518 nós -tá fazendo a merma coisa que os de maiores faz (.) fazia né que agora  
519 nós -tá aqui @-tamos de maior também infelizmente@ (.) e eu num vi muita  
520 diferença não o que muda aqui é o que eu vi né aqui é muita opressão aqui  
521 lá já num tem essas coisa toda (.) lá num ninguém pode nós pode falar o que  
522 nós quiser que num dá nada aqui não aqui se -cê falar alguma coisa já te  
523 complica aqui já é um castigo (.) -cê já vai::: né num tem (.) apesar que tem  
524 uns aí que bate logo (.) num -tá nem aí mas eu num vi muita diferença não no  
525 que lá também a gente tem muita regalia né tem vários benefícios [...]

[...]

585 **Nm:** <sup>L</sup>eh (.) aqui::: daqui pro socioeducativo tem muita **diferença** porque (.)  
586 é em quase tudo (.) na opressão né (.) no alimento (.) no jeito de tratar no  
587 modo de ser tratado (.) tudo muda (.) lá no socioeducativo (.) eu num sei se é  
588 porque eles vê como nós vê nós vê como ato infracional mermo mas os  
589 agente é mais de boa (.) muda o tratamento (.) aqui eu sei que nós **errou** né  
590 mas tipo::: nós já -tá pagando por nosso erro né parece que pra eles já num  
591 basta isso (.) todo mundo erra todo mundo pode errar na vida (.) agora parece  
592 que nosso erro aqui é eternamente que nós tem que ficar pagando (.) já não  
593 basta nós -tá pagando (.) privado da liberdade

A fala de Pedro inaugura esta passagem pela via da comparação entre sistemas, mas rapidamente desloca o foco da diferença jurídica para a experiência moral da punição. Ao afirmar que “pra mim num tem diferença não porque tudo é crime”, o jovem relativiza a distinção legal entre ato infracional e crime, revelando que, do ponto de vista vivido, a fronteira entre ser “de menor” e “de maior” é irrelevante. Essa indistinção documenta uma consciência pragmática da criminalização precoce, segundo a qual a passagem de um sistema ao outro não

representa mudança qualitativa, mas continuidade de um mesmo processo de exclusão. A única diferença perceptível, como ele destaca, é a intensificação da violência e da supressão de direitos, ou seja, a radicalização da “oprimissão”.

Pedro enuncia essa diferença em termos de voz e castigo, afirmando que “lá nós podia falar o que quisesse que num dava nada; aqui se falar alguma coisa já te complica”. A oposição “falar” e “calar” assume densidade importante, pois expressa a transição de um espaço ainda dotado de alguma margem de expressão (o socioeducativo) para outro regido pelo silenciamento absoluto (o prisional). O que antes se configurava como instituição de correção, ainda que coercitiva, aqui se converte em espaço disciplinar total, em que a palavra é punida e o silêncio, imposto como único direito possível.

Ao contrastar os sistemas, os jovens constroem um raciocínio coletivo que ultrapassa o relato empírico e se aproxima de uma interpretação crítica da lógica punitiva do Estado. A valorização dos “benefícios” e “cursos” do sistema socioeducativo não se restringe ao acesso a oportunidades, mas simboliza o reconhecimento de alguma forma de humanidade. A ausência dessas possibilidades no sistema prisional é sentida como signo da perda de valor social. A “oprimissão”, portanto, não é apenas violência física, mas política de negação da palavra, do trabalho, do futuro.

Quixote, por sua vez, introduz o elemento da exceção mínima (“tirando um de mil, um só que se salva”), reiterando a percepção de que a brutalidade é estrutural e não episódica. Sua ironia amarga (“aqui é lugar ruim de se viver”) não descreve apenas as condições materiais, mas a ausência de horizonte temporal (“ainda mais quem tem muito tempo pra tirar aí de cadeia”), documentando a experiência de um tempo que se arrasta, tempo de espera e de anulação. Essa percepção se articula à sensação de que a punição é eterna, que “nosso erro aqui é eternamente que nós tem que ficar pagando”, como explicita Nico. O contraste entre o reconhecimento do erro (“nóis errou”) e a recusa à perpetuação da culpa (“já tá pagando”) revela uma orientação moral voltada a uma ética da responsabilidade, mas não da resignação. Eles se reconhecem como sujeitos que erraram, mas denunciam a desproporção e o sadismo da punição que não cessa.

Essa passagem, portanto, documenta a reconstrução de uma visão sobre a justiça e o Estado. A “oprimissão” deixa de ser apenas um modo de nomear a violência física e passa a significar o mecanismo de produção da desigualdade institucionalizada. A fala coletiva dos jovens revela que a prisão não é vivida como instância de cumprimento de pena, mas como suspensão permanente de humanidade, onde a dor é pedagógica e o silêncio é lei. Essa consciência compartilha o mesmo quadro de referência que estrutura as demais falas,

reconhecendo que o Estado exerce sobre seus corpos um poder arbitrário, seletivo e desproporcional, que transforma a execução penal em espetáculo de dominação.

Nesse sentido, também na discussão dos jovens do Grupo Privação, a “oprimissão” emerge como categoria totalizadora da experiência prisional e como tradução nativa da percepção de uma violência estatal sistêmica, cujo propósito não é reeducar, mas submeter. No entrelaçamento de suas vozes, o que se reconstrói é uma orientação coletiva que lê a punição como exercício de poder arbitrário e a sobrevivência como ato político, e resistir, nesse contexto, é não se desumanizar diante de uma máquina que faz da opressão sua forma de existir.

A “oprimissão”, categoria nativa que emerge dos relatos, sintetiza a percepção de um poder que se exerce não apenas para punir, mas para subjugar, transformando a pena em instrumento de dominação e o castigo em linguagem cotidiana do Estado. O que se reconstrói, a partir das falas dos jovens, é a consciência de que a violência praticada nos sistemas de privação de liberdade não é exceção, mas método, um modo arbitrário de governo sobre corpos racializados, empobrecidos e socialmente descartáveis, em nome de uma suposta ordem pública. A resistência discursiva demonstrada nas discussões é também uma forma de leitura crítica do Estado, já que, ao nomear a “oprimissão”, os jovens desvelam a natureza seletiva, territorial e racializada da punição, apontando para o caráter estrutural da violência que lhes é dirigida. Assim, a palavra inventada ganha densidade sociológica, pois não apenas descreve a violência, mas a interpreta, revelando que o poder punitivo se perpetua como herança histórica da desigualdade e da exclusão.

Portanto, a “oprimissão” é vivida como expressão do poder arbitrário do Estado e como tradução da lógica punitivista que perpassa os dois sistemas, mas que se intensifica no cárcere. No sistema socioeducativo, os jovens ainda vislumbram brechas de humanidade; no prisional, essas brechas se fecham, e o castigo se converte em política. O que se torna visível, nas falas e silêncios, é uma compreensão da punição como prática de continuidade histórica, da senzala ao presídio, da contenção pedagógica à tortura disciplinar, sustentada por uma racionalidade que naturaliza a dor dos subalternizados. Nesse sentido, a “oprimissão” se torna metáfora e diagnóstico, pois nomeia a dor e, simultaneamente, denuncia o Estado que a produz, convertendo-se em categoria interpretativa e política da experiência juvenil sob o domínio da violência institucional.

## CONCLUSÃO

“Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador” (Freire, 1996, p. 41).

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo” (Freire, 1996, p. 100).

“Melhor que comprimido é minha caneta!  
 Quem vai vingar os oprimidos é o planeta  
 Sampa estampa quanta anta a pampa nessa treta  
 Quem leva as crianças não é o boi da cara preta, é o estado”  
 (Emicida, 2025)

-Coe! Por que tu entrou pra essa vida?  
 Virei bandido porque eu quis pô...  
 Escola é mó marola  
 Nós estuda e não decola  
 Depois trabalha por esmola  
 E continua sendo nada  
 Aqui pelo menos nós conquista umas parada  
 Falsos amigos, bons inimigos  
 Dez mil no bolso, mil namorada  
 Mas que se dane  
 Nós vive a vida que sobrou pra nós  
 Agora dão atenção pro meu fuzil, né!?  
 Mas quando deram atenção pra minha voz?  
 Quando lembrarem de nós?  
 Quando invadiam pensavam em nós?  
 Faz com um leão o que fazem com a gente  
 Aí tu vai ver porque nós é feroz  
 Depois ainda falam de nós  
 Só que sem nós eles não come  
 Manda parar de enviar droga pra cá, pô  
 Pode apostar que eles vão passar fome  
 -Ué, mas como assim?  
 Mano, o narcotráfico no ano trafica uns 20 bilhão  
 Se nós num tá bilionário  
 Tem milionário sujando a mão  
 Nós só revende o que nós compra  
 E revender num é ser ladrão  
 Que nós tá errado, nós tá  
 Mas tá mais errado a fabricação  
 A população reclama de nós  
 Sendo que nós é fruto do Estado  
 Eles fazem cem vezes mais  
 aquilo que nós faz de errado  
 Sérgio Cabral roubou quase um trilhão,  
 Comprou várias mansão com teu dinheiro suado.  
 Bagulho é estudar, fazer faculdade  
 Ser um “homem de bem” e virar deputado

Ainda é protegido do Estado!  
 Nem no morro nós tem tanto bico do lado.  
 Diplomacia mais latrocínio.  
 Sabe qual é o resultado?  
 Deputado 171.  
 Ladrão legalizado.  
 Mas papo reto...  
 Essa não é a vida que eu queria viver.  
 Deus que me livre meu filho crescer nisso aqui  
 Entrei pro bagulho, fiz o que tive que fazer.  
 Mas hoje meu sonho era poder sair.  
 Nunca levei minha mina no shopping,  
 meu filho nunca curtiu uma praia comigo.  
 Dia após dia, tô correndo da BOPE.  
 Pior coisa que eu fiz foi virar bandido.  
 Os alemão tão tudo ligado na minha,  
 conhecem meu vulgo, minha identidade.  
 Se eu largo o fuzil, e a minha filhinha?  
 Quem é que defende minha integridade?  
 Agora já era.  
 O bagulho é a vera, nossa vida é severa.  
 Mermo se tiver opera eu tô até o final.  
 Num adianta plantá com a mão cheia de sangue  
 e depois querer colher uma vida normal.  
 Minha mulher diz que quer ir embora.  
 Minha mãe não se aguenta; quando me vê, ela chora.  
 Meu pai sempre diz que num tem filho bandido, mas...  
 eu sei que no fundo ele ainda ora  
 - Mas... tu tem medo de alguma coisa?  
 Meu único medo é o sofrimento eterno.  
 Ver minha alma sem Deus, eternidade no inferno.  
 É ver Cristo chorando por eu ter me envolvido,  
 dizendo: “Eu quis te salvar, mas você não deu ouvido”  
 “Morri pra te libertar e tu foi refém do prazer”.  
 “Mandei profeta te avisar, mas adiantou de quê?”  
 “Quantas chances eu dei, mas você não quis saber”.  
 “Você pensava em matar pensando que nunca ia morrer”.  
 É por isso que em meio à tristeza a gente encontra alegria.  
 Pode ser que esse dia seja o meu último di...  
 - OS CARA! OS CARA! OS CARA!  
 (barulho de tiroteio)  
 Agora a vida acabou.  
 E eu juro que não sabia...  
 Que essa seria...  
 minha última poesia.  
 (MJ, Minha última poesia, 2024)

As vozes que abrem esta conclusão formam uma constelação de sentidos e de denúncias. A pedagogia insurgente de Paulo Freire, a lírica política de Emicida e a confissão poética de MJ atravessam tempos e linguagens distintas, mas convergem na mesma pergunta radical: o que a educação tem a ver com a vida e com a morte de nossos jovens? Essas vozes, uma vinda da sala de aula, outra do palco e a da quebrada, compõem o diálogo trágico e necessário que sustenta esta tese. A fala de MJ, interrompida por tiros, não é mero recurso estético, funciona como a metáfora viva do fim precoce de tantas juventudes negras, pobres e periféricas no Brasil.

É a partir dessa união de sentidos que esta conclusão se escreve entre a raiva que educa, a palavra que cura e a esperança que insiste, mesmo quando tudo parece condenado ao silêncio. Este texto não busca encerrar, mas devolver a fala a esses jovens, à escola, à cidade, à própria ideia de humanidade, pois, se o método documentário ensina que compreender é reconstruir o sentido coletivo do vivido, as epígrafes aqui reunidas convocam a mesma tarefa de restituir a dignidade do verbo, lembrar que cada fala é gesto de existência e que a educação, em sua forma mais radical, é o exercício de escutar o que o mundo quer calar.

Chegar ao fim desta pesquisa é, antes de tudo, retornar ao seu início, ao gesto inaugural que lhe deu sentido, em busca de escutar os jovens, suas experiências, bem como o ruído dos silêncios que os cercam, aqueles produzidos por instituições que falam em nome deles, mas raramente com eles. Foi nesse intervalo entre voz e silêncio que esta tese se constituiu como uma investigação praxiológica, ancorada na sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, sobretudo, no método documentário e na sociologia do conhecimento praxiológico, desenvolvida por Ralf Bohnsack e disseminado, no Brasil, entre outros pesquisadores, por Wivian Weller.

A escolha por essa abordagem não foi técnica, mas política, tendo em vista que o método documentário não é apenas um procedimento analítico; é uma epistemologia da escuta, que parte da compreensão de que o conhecimento é sempre situado socialmente e de que cada expressão, cada gesto, cada riso ou interrupção num grupo de discussão revela formas coletivas de orientação. Trata-se, portanto, de um modo de produzir ciência que reconhece nos sujeitos pesquisados a capacidade de interpretação do mundo e que, ao reconstruir essas interpretações, revela dimensões praxiológicas da vida social. A sociologia praxiológica do conhecimento, desenvolvida por Bohnsack, é, assim, o fundamento teórico que sustenta esta análise e a ética que a atravessa, superando a descrição das representações e a explicação de condutas e priorizando a reconstrução de sentidos e a compreensão de como os jovens constroem seus mundos de experiência em contextos de exclusão e violência.

Sob essa perspectiva, as experiências conjuntivas, aquelas em que se entrelaçam corpo, tempo, espaço e emoção, tornaram-se o eixo de análise de falas, risos e silêncios produzidos nos grupos de discussão e entrevistas narrativas realizadas entre 2022 e 2024. Ao longo desse percurso, as categorias de juventude, violência e espaços de socialização e sociabilidade foram se deslocando de seus contornos normativos e adquirindo densidade empírica. A juventude deixou de ser mero recorte etário para se tornar condição social e simbólica, definida por fronteiras móveis entre pertencimento e exclusão. A violência, por sua vez, apareceu não apenas como evento, mas como estrutura de relação, um conjunto de princípios cotidianos que organiza

desigualdades e naturaliza sofrimentos. E os espaços sociais, família, quebrada, escola e sistemas de privação, emergiram como arenas de produção da juventude, nas quais se entrelaçam experiências de cuidado e de controle, de solidariedade e de punição.

A escolha metodológica de trabalhar com grupos de discussão não visou apenas reunir falas, mas reconstruir processos de interação nos quais se manifestam orientações coletivas. Cada grupo, com sua dinâmica própria, documentou visões de mundo que extrapolam as biografias individuais e configuram tipos sociais. Assim, a análise não se deteve na superfície do discurso, buscando o quadro de referência que sustenta o dito e o não dito, o pano de fundo cultural, moral e prático que dá forma às experiências. O processo interpretativo, realizado em sucessivas etapas, revelou que compreender esses jovens exige aproximar-se de seus modos de ver e de agir, reconhecendo neles não apenas vítimas de um sistema excludente, mas sujeitos que, mesmo nas margens, constroem racionalidades próprias. A cada passagem analisada, emergia uma perspectiva sobre a vida, formada de gestos, gírias, rimas e silêncios, que desafiava as formas tradicionais de pesquisa.

É nesse sentido que esta tese se inscreve no campo da educação e da sociologia da juventude como uma contribuição tanto metodológica, porque reafirma a potência reconstrutiva do método documentário em contextos de privação de liberdade, quanto política, porque reconhece nos jovens privados de liberdade produtores de conhecimento sobre a própria condição juvenil. Ao longo da análise, tornou-se impossível separar o plano científico do plano ético. Cada linha transcrita trazia, junto à materialidade da fala, a densidade de uma vida em disputa, e, ao reconstruí-la, esta pesquisa assumiu a tarefa de devolver sentido ao que a sociedade insiste em desumanizar.

A reconstrução das orientações coletivas permitiu compreender que a produção da juventude entre jovens privados de liberdade se realiza na fronteira, entre o cuidado e o controle, entre o direito e a violência, entre a vida e a morte. A juventude se produz entre rupturas, exclusões e reconstruções. Rupturas com a norma e com as promessas de cidadania; exclusões que se repetem em diferentes escalas; reconstruções que nascem nas margens, nas amizades, na fé, na palavra e no riso. Esses movimentos não são lineares, mas formam a tessitura complexa no qual o jovem resiste vivendo, mesmo quando a vida é interdita.

As experiências documentadas nos espaços sociais abertos e fechados e analisadas nos capítulos empíricos da tese, não compõem um mosaico fragmentado, mas uma teia de relações estruturantes, na qual cada fio, família, quebrada, escola e sistema, tensiona e redefine o sentido do outro. Os jovens revelam esquemas de orientação que operam em um plano mais profundo que o da práxis cotidiana, expressando modos de percepção e interpretação do mundo, das

instituições e da própria juventude como condição social. Esses esquemas não correspondem a identidades fixas, mas a quadros de referência socialmente produzidos, nos quais os sujeitos se orientam ao elaborarem sentidos para suas trajetórias. Em um exercício final de metanálise desses espaços sociais sobrepostos, quatro modos de interação e de ação reconstruídos a partir dos dados empíricos evidenciam diferentes elaborações sobre o lugar social da juventude e o significado da privação de liberdade, aqui denominados de Choque, Adaptação, Ruptura e Disputa. Mais que etapas sucessivas, eles representam formas coexistentes de orientação, que se alternam e se sobrepõem conforme as condições de vida, as experiências institucionais e os horizontes de sentido de cada jovem.

### **CHOQUE: em rota de colisão com o Estado e a sociedade – socialização violenta e criminalização precoce**

Choque documenta uma forma de produção da juventude estruturada pela experiência da violência e da criminalização precoce, que conforma trajetórias marcadas pela ruptura entre o mundo vivido e as instituições sociais de proteção. Desde a infância, os jovens que compartilham essa forma de orientação são socializados em contextos de vulnerabilidade extrema, nos quais a ausência de garantias estatais e a exposição cotidiana à violência constituem o eixo prático de suas biografias. O Estado, quando aparece, manifesta-se quase exclusivamente por meio de seu braço repressivo, a polícia, o sistema socioeducativo ou o cárcere, produzindo uma relação de confronto que se torna constitutiva da própria condição juvenil.

O discurso coletivo que sustenta esse tipo revela que o choque com o sistema não é um evento isolado, mas um processo contínuo, atravessado por interações desiguais e marcadas pela desconfiança. A escola, a polícia e a justiça surgem nas narrativas como espaços de punição e humilhação, raramente como arenas de reconhecimento. O que se observa é uma socialização orientada pela recusa da autoridade institucional, da norma imposta e da promessa de integração social. Essa recusa, porém, não nasce de uma rebeldia abstrata, mas de um acúmulo de experiências de exclusão e desfiliação, nas quais o pertencimento negado pela escola e pela família é reencontrado apenas na rua e nos grupos de pares.

Os grupos documentam o roubo simbólico da infância, um tempo abreviado pela necessidade de trabalhar, de “se virar” e de enfrentar a violência urbana. A noção de “infância roubada”, recorrente entre os jovens, traduz a percepção de que o tempo da juventude foi tomado pela sobrevivência e pelas perdas precoces. O ingresso nas práticas ilícitas, longe de

ser interpretado como escolha individual, aparece como resposta pragmática às condições de desamparo e como estratégia de autoproteção frente à omissão estatal. Nessa perspectiva, a criminalização não inaugura o conflito com o Estado, apenas o oficializa.

O choque com o aparato institucional representa, portanto, o ponto de convergência entre trajetórias de exclusão e práticas de resistência. A prisão, nesse horizonte, é compreendida como continuidade da rua, um espaço em que a lógica da força, do medo e da hierarquia reproduz, sob outra forma, o mesmo regime de sobrevivência experimentado fora dos muros. O Estado é visto como inimigo, e o sistema de privação de liberdade, como extensão do território da guerra social, na qual o jovem negro e periférico é simultaneamente combatente e alvo.

A estrutura temporal desse tipo é marcada pela repetição e pelo destino. O tempo não se apresenta como linha de progresso, mas como circuito fechado de confrontos, prisões e perdas. A experiência juvenil é vivida como herança trágica, na qual o encarceramento aparece como destino anunciado, inscrito no corpo e nas ruas que moldam a vida cotidiana. O padrão homólogo que organiza esse tipo é o da colisão permanente, entre o “nós” e o “eles”, entre o desejo de reconhecimento e a realidade da perseguição, entre a vida vivida sob ameaça e a ausência de alternativas legítimas de existência.

No plano mais profundo, Choque expressa uma visão orientada pela descrença nas instituições e pela percepção da violência como linguagem constitutiva da vida social. O Estado não é referência de justiça, mas sinônimo de coerção; a lei, longe de garantir direitos, é instrumento de punição seletiva. Essa visão, amplamente compartilhada entre os jovens dos sistemas socioeducativo e prisional, revela o quanto a juventude, em seus primeiros contatos com o poder público, é moldada pela socialização violenta e pela naturalização da repressão como forma de relação com a autoridade.

Assim, Choque configura a juventude como experiência de colisão com a sociedade, na qual a exclusão e a criminalização não são desvios, mas modos habituais de inserção social. A produção da juventude, nesse contexto, ocorre sob o signo do conflito e da sobrevivência, a partir do qual ser jovem significa enfrentar o Estado que deveria protegê-lo, resistir a uma ordem que o persegue e viver o cotidiano como campo de batalha simbólica e material, lutando pela sobrevivência. Esse tipo, ao condensar as orientações de recusa, resistência e enfrentamento, constitui o ponto de partida do quadro tipológico desta tese, o primeiro movimento de uma juventude que se forma em choque com o mundo social e que, a partir desse embate, elabora sentidos para existir entre a violência que a funda e o desejo de continuar existindo apesar dela.

### **ADAPTAÇÃO: inevitabilidade do envolvimento criminal, naturalização da violência e “pertencimento à privação de liberdade”**

Adaptação documenta uma forma de produção da juventude marcada pela normalização da institucionalização e pela naturalização da privação de liberdade como parte do ciclo de vida. Nessa forma de orientação, o confronto característico na categoria anterior, o Choque, cede lugar à aceitação resignada de uma realidade em que o encarceramento já não se apresenta como ruptura, mas como continuidade previsível da trajetória juvenil. A experiência de privação é incorporada à biografia como rotina e, em muitos casos, como destino compartilhado, produzindo o que os próprios jovens denominam de “vida de entra e sai”, “ida e volta”, um tempo que passa e volta igual.

Os discursos que sustentam o modo de interação e de ação denominado de Adaptação revelam um sentimento coletivo de cansaço e acomodação diante das idas e vindas entre liberdade e internação. A expressão “tô cansadão” sintetiza a exaustão subjetiva e a percepção de repetição que permeia esse quadro de referência. Os jovens narram suas passagens pelos sistemas de contenção com entonação neutra ou tom de resignação, sinalizando a ausência de surpresa ou indignação. A prisão ou a medida socioeducativa, nesses relatos, não figuram mais como interrupção do cotidiano, mas como parte de um cotidiano ampliado, no qual a fronteira entre dentro e fora se flexibiliza. O pertencimento à privação emerge, assim, como categoria prática que sustenta o ciclo em que estar “lá dentro” torna-se familiar e o retorno “pra fora” já é vivido como provisório, como um intervalo antes da próxima reclusão.

Essa orientação expressa uma acomodação subjetiva à violência institucional, que se traduz na internalização das regras e dos ritmos da vida sob contenção. A institucionalização, nesse tipo, não apenas disciplina o corpo, mas forma disposições para o cumprimento de ordens, a reflexão forçada, o silêncio estratégico, o cálculo da sobrevivência, a capacidade de suportar. A juventude é produzida como resiliência sem horizonte, em que o sujeito aprende a “se virar” dentro do sistema, mas já não projeta transformação fora dele. O cotidiano da privação se converte em escola de convivência forçada, onde o aprendizado não é o da emancipação, mas o da adequação às regras tácitas que asseguram a sobrevivência e a mínima dignidade.

O tempo vivido sob a forma de adaptação é circular, sem promessa de superação. Os jovens não falam de “futuro”, mas de “dias”, de “rotina”, de “cumprir e sair”, expressões que denotam uma temporalidade suspensa, regulada por prazos e castigos. A juventude deixa de ser experimentada como projeto e passa a ser vivida como espera disciplinada. Essa temporalidade, marcada pela repetição, reforça a sensação de que nada muda, nem o sistema, nem o destino,

configurando uma relação pragmática com a contenção, na qual a liberdade é apenas o intervalo entre medidas, e a reincidência, um desdobramento previsível.

Adaptação revela, portanto, uma juventude socializada na inevitabilidade do controle. A violência, o crime e a prisão não são interpretados como anomalias, mas como partes integradas da experiência social, assimiladas desde cedo nas quebradas, nas escolas e nas famílias. Essa visão de mundo traduz o que poderíamos denominar de aprendizado da inevitabilidade, um processo de naturalização que substitui a revolta pela indiferença e a resistência pela adequação. A recusa ao sistema, tão presente no modo de interação e de ação denominado como Choque, é substituída pela aceitação pragmática de que “é assim mesmo”, de que “a vida é essa”.

Essa orientação não implica passividade absoluta, mas revela um tipo de resistência adaptada, na qual sobreviver é o maior gesto de agência possível. O jovem não desafia o sistema frontalmente, mas encontra modos de preservação dentro dele, modulando condutas e afetos para evitar punições e prolongar o que resta de autonomia. O pertencimento à privação não é desejado, mas tampouco é inteiramente recusado, já que se converte em linguagem, em identidade e em reconhecimento entre pares. Assim, a institucionalização passa a operar como gramática social do pertencimento, um código compartilhado que redefine o que significa “ser jovem” dentro e fora dos muros.

Adaptação traduz, em última instância, o ponto de estabilização entre choque e resignação, convertendo o conflito em rotina, e o castigo, em forma de vida. A produção da juventude ocorre sob o signo da acomodação institucional, na qual a violência deixa de provocar e passa a regular, e a contenção se transforma em território de convivência, aprendizado e sobrevivência. Trata-se de um modo de ser jovem em que o Estado já não é percebido apenas como inimigo, mas como ambiente inevitável, um mundo conhecido, com suas regras, seus limites e seus espaços mínimos de manobra e existência. A juventude é treinada para durar, para suportar o peso da repetição e para permanecer viva no interior de um sistema que aprendeu a reconhecer.

### **RUPTURA: a experiência da privação de liberdade como ponto de castigo, amadurecimento e virada**

Ruptura documenta uma forma de produção da juventude em que a privação de liberdade é reinterpretada como marco biográfico, um tempo-limite que separa o “antes” e o “depois” na trajetória dos jovens. Trata-se de uma orientação coletiva na qual o castigo, embora

doloroso, adquire valor pedagógico e moral, possibilitando a ressignificação do sofrimento, como aprendizado, e do confinamento, como oportunidade de “pensar”, “amadurecer” e “mudar de vida”. Nesse tipo, o discurso da punição se funde ao da transformação, configurando uma ética da autorreflexão que redefine o lugar da juventude no interior do sistema de contenção.

Os discursos que sustentam essa orientação revelam que a privação de liberdade é vivida como choque moral e ponto de virada. “Aqui eu parei pra pensar”, “aqui eu aprendi”, “aqui eu mudei” são expressões recorrentes que sintetizam a experiência da reclusão como tempo de reorientação identitária. A contenção, nesse contexto, é narrada não apenas como coerção institucional, mas como pausa produtiva, intervalo entre o erro e a promessa de acerto. O aprendizado emerge como forma de reparação, em que estudar, obedecer, refletir e “dar orgulho à mãe” são gestos que reconfiguram a experiência punitiva em horizonte de reconstrução moral.

Essa orientação revela uma perspectiva de arrependimento produtivo, na qual o sofrimento é investido de sentido e o castigo, de finalidade. A prisão não é negada como violência, mas reinterpretada como provação necessária, como “choque de realidade” que desperta a consciência e reorganiza o curso da vida. Muitos jovens associam a virada a acontecimentos-limite, a morte de um amigo, o nascimento de um filho, o tempo prolongado fechado na cela, episódios que operam como gatilhos de reflexão e favorecem a elaboração moral da experiência. O tempo contido, assim, deixa de ser apenas tempo perdido e se torna tempo útil, capaz de interromper o ciclo da repetição e abrir brechas para a reconstrução de si.

Esse modo de interação e de ação se traduz em uma moralidade disciplinar internalizada e performada por meio da qual o jovem aprende a conter impulsos, a “pensar antes de agir”, a adotar condutas valorizadas pela instituição. Há, nesse tipo, uma adesão parcial à pedagogia da contenção, que transforma o autocontrole em virtude e o conformismo em sinal de maturidade. Contudo, essa adesão não é mera submissão, mas reapropriação pragmática da norma, que instrumentaliza a disciplina como estratégia de sobrevivência e de reconstrução. O “ficar na linha”, o “cumprir direito”, o “não vacilar” são modos de adquirir respeito e distinção no interior do sistema, bem como de ensaiar uma reinserção possível no mundo externo.

Ruptura é uma orientação atravessada pela temporalidade singular de um tempo de pausa reflexiva. Diferentemente da Adaptação, em que o tempo se repete, aqui ele se dilata, ganha profundidade e aparente propósito. A juventude é experimentada como momento de travessia, entre o passado da rua e o futuro projetado. O presente, embora contido, torna-se campo de trabalho moral, um tempo de fazer diferente, de reparar, de provar-se digno de nova chance. Essa dimensão temporal é central, pois desloca a experiência da prisão do campo da mera punição para o da reconfiguração biográfica, ainda que sob coerção.

Além disso, essa orientação expressa uma visão da privação de liberdade moralizante e redentora, que articula sofrimento, esforço e mudança. O castigo é entendido como consequência justa e, ao mesmo tempo, como oportunidade de transformação. Essa moralidade híbrida, simultaneamente punitiva e esperançosa, é alimentada pelo discurso religioso, a pedagogia institucional, a expectativa materna e o ideal de “ser um novo homem”. A figura da mãe, especialmente, ocupa lugar central, já que sua dor e seu orgulho são os critérios de legitimação moral do jovem que “aprendeu a lição”.

Contudo, essa virada não significa ruptura total com a lógica da exclusão. O “mudar” é narrado como possibilidade individual, não como reivindicação coletiva. A responsabilidade pelo erro é internalizada, e a transformação é apresentada como dever pessoal (“agora depende só de mim”). Nessa autopercepção, a juventude é compreendida como etapa de expiação e recomposição, um tempo de penitência e redenção que mantém o sujeito dentro dos limites da moral disciplinar. A contenção, convertida em metáfora de amadurecimento, torna-se o campo simbólico no qual se constrói a promessa de futuro.

Assim, Ruptura representa o momento em que o castigo é ressignificado como virada biográfica e o jovem passa a narrar sua experiência em termos de aprendizado e reconstrução. Trata-se de uma forma de produção da juventude em que a dor vira valor e o sofrimento, caminho de redenção. A resistência dá lugar à reflexão, e a contenção, ao projeto de que ser jovem é aprender com o erro, disciplinar-se e buscar reconhecimento moral. Sintetiza, portanto, um ponto de virada na trajetória, em que o controle institucional é reapropriado como pedagogia e o futuro se reinscreve, ainda que tenuemente, como promessa de recomposição.

### **DISPUTA: entre a exclusão social, a criminalização e a busca por outros caminhos**

Disputa documenta uma forma de produção da juventude atravessada pela tensão entre o pertencimento à exclusão e o desejo de reconstrução. Nesse modo de interação e ação, o jovem se percebe simultaneamente prisioneiro de uma ordem social que o marginaliza e protagonista de um movimento reflexivo que busca ressignificar sua trajetória. A vida é experimentada como campo de forças, no qual se confrontam destinos herdados, marcados pela pobreza, pela violência e pela seletividade penal, e aspirações de reconhecimento e dignidade. O que caracteriza esse tipo é a consciência da contradição, pois o jovem sabe-se parte de um ciclo de exclusão, mas reivindica o direito de disputar seu lugar no mundo, ainda que com os recursos limitados que dispõe.

Os discursos que configuram esse tipo expressam um sentimento coletivo de inquietação e inconformismo, distante tanto da recusa radical do modo Choque quanto da aceitação resignada do modo Adaptação. Aqui, a privação de liberdade é narrada não como ponto final, mas como encruzilhada, espaço de decisão e de redefinição. O cárcere, embora mantenha sua dimensão punitiva, torna-se também um lugar de pensamento estratégico no qual o jovem reconhece o peso das escolhas, mas questiona as estruturas que as determinam. “A vida cobra”, dizem, mas também afirmam que “a gente pode mudar”, articulando consciência das restrições sociais com desejo de reorientação.

Esse modo de interação e de ação revela uma forma de racionalidade estratégica e pragmática na qual o futuro é concebido como disputa concreta e não como utopia. O “sair e não voltar” é menos promessa moral e mais projeto tático, em que estudar, trabalhar, “ficar de boa”, “não vacilar” são expressões que apontam para uma ética de reconstrução possível, ainda que precária. O jovem não nega o sistema, mas tenta negociar espaços de liberdade dentro e fora dele. Entre o medo da reincidência e a esperança de recomeço, elabora-se um sentido de juventude que oscila entre o conformismo e a insurgência, entre o cálculo e a crença.

Disputa é um modo de interação e ação permeado por uma consciência social mais aguda, na qual os jovens reconhecem o caráter desigual das instituições, denunciam a violência policial e a falta de oportunidades, mas negam o lugar da vítima. Trata-se de uma juventude que, embora marcada pela exclusão, recusa a identidade do fracasso e busca afirmar algum protagonismo, ainda que nos interstícios da ordem. A ideia de “outros caminhos” aparece nas narrativas como movimento de afirmação simbólica, sustentado por valores de respeito, cuidado e reciprocidade, aprendidos nas relações com a família, com a fé ou com o trabalho. Essa busca é também disputa de reconhecimento, que envolve disputar ser visto, ser ouvido, ser considerado sujeito legítimo.

Esse modo expressa o surgimento de uma ética da reconstrução, fundada na tentativa de conciliar responsabilidade individual e consciência coletiva. O jovem admite seus erros, mas reconhece o peso das condições sociais que os moldaram; aceita a necessidade de mudança, mas recusa a lógica da culpa eterna. Essa tensão entre responsabilização e denúncia constitui o núcleo ético do tipo Disputa, representando uma forma de produzir juventude que se constrói na fronteira entre submissão e autonomia, obediência e crítica. A justiça é reivindicada, mas também reinterpretada, não como instância punitiva, e sim como horizonte de reparação e equidade.

A temporalidade aqui é aberta e projetiva, já que o presente é vivido como transição e o futuro, como campo de possibilidades. O jovem já não fala apenas de “cumprir e sair”, mas de

“seguir reto”, “fazer diferente”, “provar pra mim mesmo”. São expressões que revelam o esforço de inscrever sentido na própria biografia, de reinscrever o tempo da juventude sob o signo da continuidade e não mais da interrupção. A privação de liberdade, assim, deixa de ser o marco do fim e se converte em ponto de disputa pela permanência no mundo, pela reconstrução do eu e pela afirmação de um modo de existir que não se reduz à marginalidade.

Disputa sintetiza a passagem da sujeição à reflexividade. A juventude é concebida como projeto em elaboração, não mais como herança trágica ou penitência moral. Ainda que permaneçam as marcas da violência, o jovem se autoriza a imaginar alternativas e a reivindicar para si a potência de transformação. Essa orientação aponta para um movimento de autorreconhecimento coletivo, que se reconhece como sujeito de direito, como parte de uma geração que, embora cerceada, reivindica o direito de ser jovem em plenitude, de desejar, de errar, de tentar e de recomeçar. Assim, Disputa encerra o quarto modo de interação como horizonte de reelaboração e possibilidade. Ele não nega o choque, a adaptação nem a ruptura, mas os integra num movimento mais amplo de síntese, no qual a juventude se produz pela luta constante para existir socialmente. Disputar, aqui, é verbo e destino, é resistir sem negar, é mudar sem esquecer, é afirmar a vida mesmo nas margens do sistema que insiste em negá-la.

Os quadros modos de interação e de ação emergem como estratégias resultantes de um contexto em que muitos desses jovens só vivenciaram uma experiência contínua de escolarização quando foram privados de liberdade. Essa constatação denuncia a perversidade da política pública que só se realiza na exceção, pois a escola dentro do cárcere é a prova viva de que o Estado só cumpre sua função educativa quando o corpo já está contido. A seletividade do encarceramento juvenil revela a interdependência entre desigualdade social, racismo estrutural e controle penal. Os jovens dessa pesquisa pertencem, quase sem exceção, à juventude negra, pobre e periférica, cujas vidas são sistematicamente desvalorizadas.

Ser jovem e negro, no Brasil, é ocupar o lugar de suspeito antes de ser reconhecido como cidadão. O sistema penal não é neutro, tendo em vista que reproduz as hierarquias de uma sociedade que criminaliza a pobreza e legaliza o privilégio. Enquanto um menino branco de classe média é descrito como “em conflito com as regras”, o jovem negro da periferia é rotulado como “infrator”. Essa diferença semântica é o espelho da desigualdade estrutural, pois o mesmo ato é lido de forma distinta conforme o corpo que o executa. O que os dados e as narrativas documentam é que a criminalização da pobreza é a engrenagem central da política de segurança brasileira. A punição serve como substituto da ausência de políticas sociais, e o encarceramento, como resposta à omissão histórica do Estado. Quando MJ, em sua poesia, afirma que “a população reclama de nós sendo que nós é fruto do Estado”, ele traduz, em linguagem poética,

a tese sociológica que atravessa este trabalho, destacando que o crime é sintoma, não causa, é a forma pela qual a desigualdade se manifesta quando o direito é negado.

A escola, por sua vez, é o primeiro espaço de contato entre o jovem e o Estado. É ali que se define quem será incluído e quem será excluído, quem será ouvido e quem será silenciado. A ausência de políticas que garantam a permanência e o pertencimento escolar faz da escola uma instituição que reproduz as fronteiras sociais. O jovem que “estuda e não decola”, como diz MJ, aprende cedo que o mérito não basta, que o esforço individual não é suficiente para romper o ciclo da desigualdade. Nesse contexto, o abandono escolar não é um desvio, mas uma forma de resistência à desvalorização, quando o sistema não reconhece o sujeito, o sujeito se retira do sistema. A crítica estrutural à escola, no entanto, não pode se converter em descrença. Ao contrário, ela aponta para a necessidade de reconfigurar o papel da educação como prática de reconhecimento. A escola, quando assume sua dimensão política e afetiva, pode tornar-se o principal fator protetivo contra a exclusão. Mas, para isso, precisa abandonar a lógica meritocrática e disciplinar, substituindo-a por uma pedagogia da escuta e da presença, aquela que reconhece na raiva justa, na palavra insurgente e no corpo ferido formas legítimas de conhecimento.

O Estado, portanto, não falha por omissão apenas, mas por projeto. A estrutura de políticas públicas voltadas à juventude é fragmentada, descontínua e incapaz de romper com a herança colonial e racista que organiza a vida social brasileira. Os programas que visam à “ressocialização” partem do pressuposto equivocado de que houve socialização anterior, ignorando que a maioria desses jovens nunca teve acesso pleno à cidadania. Como falar em reintegrar à sociedade quem jamais foi verdadeiramente integrado a ela? A retórica da ressocialização, repetida em documentos oficiais e relatórios institucionais, mascara o fato de que os sistemas penal e socioeducativo não reintegram, mas reciclam a exclusão.

É nesse ponto que a crítica sociológica se torna também crítica moral e epistemológica. O conhecimento produzido sobre a juventude privada de liberdade, quando descolado de seus contextos históricos e afetivos, corre o risco de reforçar a invisibilidade que pretende denunciar. Esta tese, ao contrário, buscou compreender esses jovens não como objetos de política, mas como sujeitos de experiência, produtores de sentidos sobre o mundo e sobre si mesmos. A partir de suas orientações coletivas, emergem não apenas diagnósticos sobre o Estado, mas projetos de futuro implícitos, o desejo de estudar, de trabalhar, de ser reconhecido, de cuidar dos filhos, de sair “dessa vida” e, sobretudo, de viver o que nunca lhes foi permitido viver: a juventude. O fracasso das políticas públicas, portanto, não está apenas na ausência de resultados, mas na incapacidade de reconhecer a humanidade desses sujeitos. Enquanto o Estado continuar

tratando a juventude pobre e negra como problema de segurança e não como prioridade de direitos, continuará reproduzindo a violência que diz combater. A verdadeira política pública começa quando se escuta, e escutar, neste contexto, é reconhecer a dor como forma de saber, e a palavra como gesto político.

Chegar ao final desta tese é também reconhecer que nenhuma conclusão é ponto de chegada. O que aqui se encerra é apenas uma das formas possíveis de devolver sentido às vozes que ecoaram nas salas, nos pátios, nos corredores e nas celas dos sistemas socioeducativo e prisional do Distrito Federal. Cada fala transcrita, cada silêncio percebido, cada riso interrompido foi uma lição de humanidade, um lembrete de que a pesquisa em educação é, antes de tudo, um ato de escuta e de responsabilidade. As análises apresentadas mostram que a juventude, entre esses jovens, não é uma categoria estática, mas uma condição em disputa. Eles vivem a juventude como sobrevivência, e sobrevivem como forma de resistência.

Entre o ser e o dever ser, constroem sentidos próprios de moralidade, reciprocidade e lealdade, sentidos que escapam às normatividades institucionais, mas revelam uma pedagogia subterrânea, da rua, da cela, da convivência forçada, do afeto possível. A experiência conjuntiva desses espaços confirma que a juventude não se aprende, se vive; e, para muitos deles, viver já é um aprendizado radical. Ao longo desta tese, aprendi que a produção da juventude é também a produção da esperança, mesmo quando a esperança parece impossível. Cada gesto de solidariedade, cada fragmento de sonho, cada verso escrito no papel amassado da prisão testemunha uma forma de existir contra a lógica da exclusão.

Esses jovens, que a sociedade insiste em nomear como perigosos, são, na verdade, os professores da urgência, aqueles que obrigam a escola, o Estado e a universidade a repensarem o que entendem por justiça, educação e humanidade. A partir das reconstruções tipológicas realizadas, compreende-se que a juventude em suspensão, a juventude interrompida e a juventude insurgente não são categorias sobre eles, mas vozes deles, formas de dizer e de existir que revelam o modo como os jovens interpretam o próprio destino. Esses tipos sociogenéticos traduzem não apenas trajetórias pessoais, mas processos históricos de racialização, exclusão e resistência, que se repetem de geração em geração. Ao reconhecer essas orientações coletivas, esta pesquisa afirma que a condição juvenil é também uma forma de conhecimento, e que compreender o mundo a partir das margens é gesto de ampliação epistemológica.

A escolha metodológica pelo método documentário mostrou-se, nesse sentido, um posicionamento ético e político, pois, ao invés de falar sobre os jovens, buscou-se falar com eles, reconstruindo os significados produzidos coletivamente e restituindo-lhes a autoria de suas experiências. Essa opção não é apenas científica; é um compromisso com a vida. Porque, em

contextos de desumanização, compreender é também um modo de resistir. O percurso teórico e empírico desta tese revela que a educação permanece como a fronteira decisiva entre o direito e a exclusão, entre a dignidade e a barbárie, mas não qualquer educação, não a que mede, classifica e descarta, e sim a que escuta, reconhece e transforma.

A educação capaz de reconfigurar o destino desses jovens é aquela que reconhece, na raiva justa de Freire, um princípio formador; que entende, na caneta de Emerica, um instrumento de revolução; e que enxerga, na poesia trágica de MJ, a denúncia mais visceral da falência do Estado e, ao mesmo tempo, o vestígio mais luminoso de humanidade. A história narrada nesta tese é dura, mas não é sem saída. Entre a fome e a palavra, entre a dor e o verbo, entre o silêncio e o grito, há ainda o gesto da escrita o mesmo gesto que atravessa a poesia de MJ e que sustenta este texto. Escrever, para eles e para mim, é afirmar que a vida ainda é possível, mesmo quando parece interdita. É insistir que a pesquisa em educação pode ser também um ato de cuidado, de restituição e de esperança.

Por isso, esta conclusão é menos um fecho e mais um convite para que as escolas aprendam com as quebras, que os sistemas escutem os jovens antes de julgá-los, que as políticas públicas sejam desenhadas com eles e não apenas para eles, que a universidade mantenha abertas as janelas pelas quais a vida insiste em entrar. Enquanto houver jovens que transformem a dor em verso, professores que escolham o diálogo em vez do castigo, e pesquisadoras que persistam na escuta, a esperança seguirá sendo verbo, e a educação, o último e o primeiro território de resistência.

- 1835 **Am:** Acaba que horas professora  
 1836 **Cm:** a hora que a gente quiser  
 1837 **Am:** ixi então cadê o colchonete parceiro  
 1838 **TD:** @(2)@  
 1839 **Yf:** muito legal muito bom  
 1840 **Cm:** massa=massa  
 1841 **Am:** e é tipo uma coisa que nós mexe muito (.) pelo menos eu da minha parte nós  
 1842 deixa de reflexão porque tipo da minha parte aqui nós deixa de reflexão pelo  
 1843 menos da minha parte entendeu pra aí:: que a senhora -tá fazendo esse  
 1844 documentário (.) é::: tipo o que nós -tá aqui entendeu preso eu Caio aqui o  
 1845 mano ali ele ali entendeu (.) mas tipo o que muita gente esquece entendeu é  
 1846 que dentro de uma grade assim (.) dentro desses lugar aqui pode ter muita (.)  
 1847 muito (.) como é que eu falo (.) muito (.) tem as pessoas que poderia fazer  
 1848 coisa extraordinária com o mundo -tá ligado é::: muito talento tem muito  
 1849 talento que fala (.) tem pessoas que têm o talento pra mudar o mundo só::: que  
 1850 o negócio é o seguinte (.) não tem oportunidade  
 (Grupo Realidade, Passagem Projeto de Futuro, linhas 1835-1850)

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 05-06, p. 25-36, 1997. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract). Acesso em: 12 abr. 2021.
- ADORNO, S. Monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea. *In*: MICELI, S. (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)**. São Paulo: Anpocs, 2001. v. 4, p. 167-207.
- AGUIAR, A. S. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. Feminismos plurais.
- ANDRADE, B. C. **Mulheres e homens em privação de liberdade o processo de escolarização: suas percepções**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ANDRADE, M. S. **De volta ao “mundão”**: um estudo sobre o retorno do jovem egresso da medida socioeducativa de internação ao convívio social. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- APRÍGIO, E.; RAMOS, J. **Juventude e exclusão social: perspectivas sociológicas**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOHNSACK, R. **Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden**. Opladen: Leske; Budrich, 1999.
- BOHNSACK, R. A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica. **Educação Temática Digital – ETD**, v. 12, n. 2, p. 22-41, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1186>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- BOHNSACK, R. Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. *In*: SCHITTENHELM, K. (ed.). **Qualitative Bildungs-und Arbeitsmarktforschung**. Wiesbaden: Springer VS, 2012. p. 119-153.
- BOHNSACK, R. A interpretação de imagens segundo o método documentário. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 114-134.
- BOHNSACK, R. Documentary Method and Group Discussions. *In*: FLICK, U. (ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. London: SAGE, 2014.
- BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOHNSACK, R. **Praxeologische Wissenssoziologie**: Grundlagen der dokumentarischen Methode. Opladen: Barbara Budrich, 2021.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-86.

BOTELHO, G. R.; MATOS, D. C. V. da S. Perspectiva afrogênica decolonial nos itens de língua espanhola do Enem para jovens e adultos privados de liberdade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, n. 1, p. 163-179, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318139562011520210310>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei 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 altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jan. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 ago. 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP)**. Brasília: MD/MJ, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Prisões (PNEP) 2021–2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968a. v. I.

BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968b. v. II.

BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968c. v. III.

BRUM, L. S. P. **A percepção do adolescente/jovem em conflito com a lei acerca da medida socioeducativa de internação**: apresentação dos que passaram pelo Centro Socioeducativo de Juiz de Fora. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BURAK, S. D. (org.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. Disponível em: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

BURIN, M. **O direito à educação na prisão**: um estudo sobre a oferta e o exercício do direito à educação no Presídio Estadual de São Luiz Gonzaga/RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, 2019.

CAMPOS, M.; ALVAREZ, M. Políticas públicas de segurança, violência e punição no Brasil (2000-2016). In: MARTINS, C. B.; MICELI, S. (org.). **Sociologia brasileira hoje**. São Paulo: Ateliê, 2017. p. 143-216.

CÂNDIDO, F. R. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência visual do Distrito Federal**: interface família e escola. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

CANEPARO, K. C. **Enredos, desenredos e segredos**: o jovem e o crime organizado. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CARDOSO, L.; ALARCÃO, H.; CELORICO, M. **Educação e cidadania**: desafios contemporâneos. Coimbra: Almedina, 2010.

CARDOZO, G.; DUBINI, P.; GONZALEZ, A. Transición de jóvenes varones en conflicto con la ley penal hacia la vida adulta en Córdoba (Argentina). **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 31-58, mayo-octubre 2019. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/revpsicologia/article/view/562/380>. Acesso em: 14 out. 2021.

CARUSO, H. G. C.; MASCARENHAS, M.; MOURA, T. (coord.). **Vidas em suspenso**: masculinidades, empatia e não violência. Estudo com jovens nos centros educativos portugueses. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2023. Relatório final do Projeto X-MEN.

CARUSO, H. G. C.; SILVA, J. F.; GUELLATI, Y. A delinquência juvenil em perspectiva comparada: um estudo integrativo das ciências sociais (2008-2018). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA*, 20º, Belém, 12-17 jul. 2020. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020a.

CARUSO, H. G. C.; SILVA, J. F.; GUELLATI, Y. Juventudes e violências: o que as publicações nacionais e internacionais (2008–2018) têm a dizer? *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA*, 20º, Belém, 12-17 jul. 2020. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020b.

CARUSO, H. G. C.; RAMOS, P. C.; SILVA, J. F.; FRANÇA, D.; ALBENAZ, E. R.; PINTO, N. M.; GUELLATI, Y.; BACHETT, H. **Juventude negra e direito à vida**: contribuições para as políticas públicas de enfrentamento à violência. Rio de Janeiro: Autografia, 2025.

CARVALHO, O. F. de. Educação escolar prisional no Brasil: identidade, diretrizes legais e currículo. **Interfaces da Educação**, v. 3, n. 9, p. 94-105, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/557>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CAVALCANTE, A. S. F. L. **Perfil de atendimento nas instituições públicas federais de ensino superior do Ceará**: ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

CECCHETTO, F.; MUNIZ, J.; MONTEIRO, R. Envolvido(a)-com o crime: tramás e manobras de controle, vigilância e punição. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 7, n. 2, p. 108-140, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19092/reed.v7i2.454>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CECCHETTO, F.; MUNIZ, J. MONTEIRO, R. “Basta tá do lado”: a construção social do envolvido com o crime. **Caderno CrH**, v. 31, n. 82, p. 99-116, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100007>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CINTRA, E. D. **Jovens negras no ensino médio**: trajetórias escolares e projetos de futuro. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COHEN, A. K. A delinquência como subcultura. *In: BRITTO, S. (org.). Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. III, p. 133-146.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (CONJUVE). **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2006.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2018.

DAMASCO, D. G. de B. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DÁVILA LEÓN, O. Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. **Última Década**, v. 12, n. 21, p. 83-104, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Brasília: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2021**. Brasília: SEDF, 2021.

DOROTEU, L. R.; SANTOS, C. M. B. O acesso à educação superior do preso em regime fechado através do Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade. **Revista Projeção, Direito e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 13-24, 2017. Disponível em: <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao2/article/view/918>. Acesso em: 12 abr. 2021.

EVANGELISTA, J. R. **Geração sem fronteiras: experiências de intercâmbio internacional de estudantes universitários oriundos do ensino médio público**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

EVANGELISTA, J. R. **Intercâmbio internacional nos cursos de licenciatura: experiências de estudantes do Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FELTRAN, G. **Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo**. São Paulo: Unesp, 2011.

FERREIRA, R. G. L. **“Cada um escolhe porque tem um motivo, uma razão, uma circunstância”**: A produção de sentidos de jovens em conflito com a lei sobre a criminalidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. *In*: BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. I, p. 37-67.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

GALTUNG, J. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

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

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

GOMES, C. C. **Adolescentes autores de atos infracionais e histórias de vida: construindo histórias em intervenção grupal no contexto da medida socioeducativa de liberdade assistida**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DPA, 2010.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IANNI, O. O jovem radical. In: BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. I, p. 225-242.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enem 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em: 12 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2025.

KIELING, F. S. A juventude como faixa etária. In: ZORZI, A.; KIELING, F. S.; WEISHEIMER, N.; FACHINETTO, R. F. **Sociologia da juventude**. Curitiba: InterSaberes, 2013. p. 75-90.

KOERICH, B. R. **Entre trajetórias, desejos e (im)possibilidades**: projetos de futuro na socioeducação de meio aberto. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LAPASSADE, G. Os rebeldes sem causa. *In*: BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. III, p. 113-123.

LEAL, A. F. C.; SANTOS, C. P.; MOTTA, A. L. A. R. A reformulação das portarias do Enem: uma análise discursiva das diferentes versões. **Soletras Revista**, n. 30, p. 221-232, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/18451/15931>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LIMA, E. C. L. **O Exame Nacional do Ensino Médio**: direitos e garantias das pessoas privadas de liberdade. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LIMA, R. K.; MISSE, M.; MIRANDA, A. P. Violência, criminalidade, segurança pública e justiça criminal no Brasil: uma bibliografia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 50, p. 45-123, 2000. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/229>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LIMA, R.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, R.; SINHORETTO, J.; BUENO, S. A gestão da vida e da segurança pública no Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, p. 123-144, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100008>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LOBO, A. **Juventude e trabalho**: os dilemas da inserção social. São Paulo: Cortez, 2007.

LOUREIRO, S. A.; NOLETTO, A. P. R.; SANTOS, L. S.; SANTOS JÚNIOR, J. B. S.; LIMA JÚNIOR, O. F. O uso do método de revisão sistemática da literatura na pesquisa em logística, transportes e cadeia de suprimentos. **Transportes**, v. 24, n. 1, p. 95-106, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/transportes.v24i1.919>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. **A juventude e o sistema de justiça**. São Paulo: IBCCRIM, 2011.

MACHADO DA SILVA, L. A. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Sociedade e Estado**, v. 19, n. 1, p. 53-84, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922004000100004>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MACHADO DA SILVA, L. A. Violência urbana, sociabilidade violenta e agenda pública. *In*: MACHADO DA SILVA, L. A. (org.). **Vida sob cerco**: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 35-45.

MACHADO DA SILVA, L. A. Polícia e segurança pública no Rio de Janeiro de hoje: uma tomada de posição. *In*: BRETAS, K.; MORAES, R. A. (org.). **Olhares sobre a prevenção à criminalidade**. Belo Horizonte: Instituto Elo, 2009. p. 35-62.

MACHADO DA SILVA, L. A. “Violência urbana”, segurança pública e favelas: o caso do Rio de Janeiro atual. **Cad. CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792010000200006>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MANNHEIM, K. **Essays on the Sociology of Knowledge**. London: Routledge & Kegan Paul, 1952.

MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. *In*: BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. I, p. 69-94.

MANNHEIM, K. **Structures of Thinking**. London; New York: Routledge; Kegan Paul, 1982a.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. *In*: FORACCHI, M. M. (org.). **Karl Mannheim: sociologia**. Tradução: Cláudio Marcondes. São Paulo: Ática, 1982b. p. 67-95.

MANNHEIM, K. **Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of a Sociologist**. London: Routledge, 1985.

MANNHEIM, K. **Sociologia do conhecimento: ensaios sobre a sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **REIS - Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, p. 193-242, 1993. Disponível em: <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1980>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MARGULIS, M. Juventud: una aproximación conceptual. *In*: BURAK, S. D. (org.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 41-55.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, M. (ed.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996. p. 13-30.

MARTINS, D. D. O. **O programa de atendimento ao egresso da medida socioeducativa de internação no contexto da ofensiva neoliberal**: descortinando a realidade do Distrito Federal. 2018. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MATZA, D. As tradições ocultas da juventude. *In*: BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. III, p. 81-106.

MAUGER, G. Violência simbólica. *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 359-361.

MAYER, M. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista de Alfabetização e Cidadania**, n. 19, p. 17-38, jul. 2006.

MAYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MESQUITA, R. V. **Jovens no ensino médio**: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MIOTTO, N. Leitura no cárcere: um caminho para a liberdade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, n. esp. CBBDD, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/790>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MISSE, M. **Crime e violência no Brasil contemporâneo**: estudos de sociologia do crime e da violência urbana. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

MISSE, M. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. **Revista Lua Nova**, v. 79, p. 15-38, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000100003>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MISSE, M. Sujeição criminal. *In*: LIMA, R. S. de; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. v. 1, p. 1-2.

MORA SALAS, M.; OLIVEIRA, O. Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, v. 59, n. 220, p. 81-115, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v59n220/v59n220a4.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MUNIZ, J. **Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser**: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. 2009. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NEVES, F. L. Juventude e vulnerabilidade social. **Plural**, v. 12, p. 47-56, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.peso.2005.75671>. Acesso em: 12 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. S. **A organização dos sistemas de ensino para a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio**: um estudo comparado no Distrito Federal e Goiás. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. *In*: LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 267-285.

PAIS, J. M. A Construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.31447/AS00032573.1990105.07>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PAIVA, Â. **Educação e juventude no Brasil**: entre a exclusão e o protagonismo. Petrópolis: Vozes, 2018.

PAZ, M. I. O. P. **Discurso, moralidade e punição**: juventude em conflito com a lei e família nas representações do judiciário. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

PEREIRA, L. C. B. Cidadania e res publica: a emergência dos direitos republicanos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 48, p. 5-21, 2002. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/695/1/15texto.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PIMENTA, M. M. Juventude e violência. *In*: LIMA, R.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 220-230.

PONTES, H. M. N. **Visões de mundo e significados sobre o ensino médio**: um estudo comparado com jovens estudantes do diurno e noturno no Distrito Federal. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PORTO, M. S. G. A violência entre o fenômeno e o conceito: possibilidades e limites de definição. *In*: PORTO, M. S. G. **Sociologia da violência**: do conceito às representações sociais. Editora Francis, Brasília, 2010.

PORTO, M. S. G. Violência e representações sociais. *In*: LIMA, R.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 51-59.

PORTO, M. S. G. A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa. **Sociedade e Estado**, i. 30, n. 1, p. 19C37, jan./abr. 2015a. Disponível em: [http://hjh.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102C69922015000100019&lng=en&nrm=iso](http://hjh.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102C69922015000100019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2022.

PORTO, M. S. G. **Violência e cidadania**: o impacto do medo na vida das pessoas. Brasília: Editora UnB, 2015b.

PRADO, H. Z. A. **Adolescência e juventude no narcotráfico**: estudo sobre trabalho e criminalização. 2022. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

REIS, J. C. **Sociologia da juventude**: paradigmas teóricos e pesquisas empíricas. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, S. R. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil**: a experiência do Programa Agente Jovem em Porto Alegre. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioter.**, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SCARFÓ, F. J.; AUED, V. El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 88-98, 2013. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/656>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SCARFÓ, F.; BREGLIA, F.; FREJTMAN, V. sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão. *In*: LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 147-166.

SCHMIDT, F. **Adolescentes privados de liberdade: a dialética dos direitos conquistados e violados**. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHÜTZE, F. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implication (part 1). **International Sociology**, v. 7, n. 2, p. 187-208, 1992a.

SCHÜTZE, F. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implication (part 2). **International Sociology**, v. 7, n. 3, p. 347-367, 1992b.

SCHÜTZE, F. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews – part 2**, 2010.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SEIMETZ, G. R. **“Meu conto é de faltas”**: juventudes, (des)proteção social e acolhimento institucional. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SENTO-SÉ, J. T. **Juventude e violência: políticas públicas de segurança e cidadania**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

SEQUEIRA, V. C. **Penas alternativas à prisão: um estudo sobre os efeitos subjetivos da prestação de serviços à comunidade**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, C. M. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os(as) jovens do sertão da Bahia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, C. M. **Encontro de tempos na escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, C. V. C. **O ensino médio público no passado e presente: um estudo de seus sentidos e significados nas vozes docentes do Gama – DF.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, G. G. **A lógica da Polícia Militar do Distrito Federal na construção do suspeito.** 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, P. K. **Registros de um sonho: jovens mulheres privadas de liberdade fotografando seus projetos de vida.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SINHORETTO, J.; MORAIS, J. **A cor da prisão: encarceramento e seletividade racial no Brasil.** Brasília: IPEA, 2018.

SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS (SINESP). **Boletim Estatístico de Educação nas Prisões 2025.** Brasília: Sinesp, 2025.

SOARES, L. E. **Meu casaco de general: 500 dias no front da segurança pública do Rio de Janeiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SORIA, A.; MACIEL, W. A prisão como gueto: a dinâmica de controle e de extermínio de jovens negros pobres. **Revista Observatório**, v. 4, n. 2, p. 174-200, abr./jun. 2018.

Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4285>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SOUZA, J. **A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro.** Brasília: EdUnB, 1983.

SOUZA, L. S. **Narrativas de jovens egressos do sistema socioeducativo do Distrito Federal: trajetórias biográficas e perspectivas de futuro.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, v. 5, n.1, p. 161-178, 1994. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/xLgFHwygFgGSQ8HGs9dbpwp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil, desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007.

STAATS, E. **Educação e desigualdade no Brasil contemporâneo: uma análise das políticas públicas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2022.

STRAUSS, A. **Continual Permutations of Action.** New York: Aldine de Gruyter, 1993.

- TAVARES, B. L. **Na quebrada, a parceria é mais forte - juventude hip-hop: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal.** 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- TAVARES, B. L. **Na quebrada, a parceria é mais forte: jovens, vínculos afetivos e reconhecimento na periferia.** São Paulo/Brasília: Annablume/Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal, 2012.
- VELOSO, V. B. **O jovem em conflito com a lei e o direito à educação básica nos centros de socioeducação do Paraná (2006-2015).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- VINUTO, J.; ABREO, L. O.; GONÇALVES, H. S. No fio da navalha: efeitos da masculinidade e virilidade no trabalho de agentes socioeducativos. **Plural**, v. 24, n. 1, p. 54-77, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.126635>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- WACQUANT, L. **Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada.** Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- WACQUANT, L. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos.** Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência: os jovens do Brasil.** Brasília: UNESCO, 1998.
- WARTH, A. **Herstellung von Jugend in Peergroups in Istanbul: Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur internationalen Jugendforschung.** Wiesbaden: Springer, 2021.
- WEISHEIMER, N. A construção social da juventude. In: ZORZI, A.; KIELING, F. S.; WEISHEIMER, N.; FACHINETTO, R. F. **Sociologia da juventude.** Curitiba: InterSaberes, 2013. p. 13-30.
- WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/MQLCwdqFzDMZjZ8FLkCDQVn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/pYGppjZyvTjJH9P89rMKHMv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo.** Belo Horizonte: UFMG, 2011.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, W. Investigaciones sobre juventud en Brasil: género y diversidad. **Ciudadanías**, n. 1, p. 119-139, 2017a. Disponível em: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/546/511>. Acesso em: 8 fev. 2024.

WELLER, W. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665106>. Acesso em: 8 fev. 2024.

WELLER, W. **Etapas de análise segundo o método documentário**. Material de orientação disponibilizado para a disciplina Seminário de Pesquisa. Brasília: PPGE/UNB, 2018.

WELLER, W. Group Discussions and the Documentary Method in Education Research. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.358>. Acesso em: 8 fev. 2024.

WELLER, W. Prefácio à edição brasileira. In: BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 13-14.

WELLER, W.; BASSALO, L. M. B. Youth Generations and Processes of Identity Formation in Brazil. In: DWYER, T.; GORSHKOV, M. K.; MODI, I.; LI, C.; MAPADIMENG, M. S. (org.). **Handbook of the Sociology of Youth in BRICS Countries**. New Jersey: World Scientific Publishing, 2018. v. 1, p. 213-232.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio-ago. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17150/11476>. Acesso em: 21 abr. 2021.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, W.; SANTOS, G.; SILVEIRA, R. L. L. da; ALVES, A. F.; KALSING, V. S. S. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade & Estado**, v. 17, n. 2, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922002000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008). Acesso em: 21 abr. 2021.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.757>. Acesso em: 8 fev. 2024.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZALUAR, A. Juventude e violência: a complexidade da questão. *In*: BRETTAS, K.; MORAES, R. A. (org.). **Olhares sobre a prevenção à criminalidade**. Belo Horizonte: Instituto Elo, 2009. p. 63-80.

ZARDO, S. P. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ZILLI, L. F. Grupos delinquentes. *In*: LIMA, R.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 100-108.

ZINNECKER, J. Jugendforschung als soziales Feld und als Erfahrung von Biografie und Generation. **ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation**, v. 26, n. 2, p. 189-205, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.25656/01:5648>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ZORZI, A.; KIELING, F. S.; WEISHEIMER, N.; FACHINETTO, R. F. **Sociologia da juventude**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

ZUQUIM, R. **Educação e encarceramento**: políticas e práticas educacionais em unidades prisionais brasileiras. São Paulo: Cortez, 2022.

**APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DISTRITO FEDERAL**



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Brasília-DF, 11 de janeiro de 2023.

À Sua Excelência, a Senhora,

**Juíza Lavínia Tupy Vieira Fonseca**

**Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal (Vemse)**

SGAN 909 Lotes D/E Brasília-DF – CEP: 70.790-090

Assunto: **Solicitação de autorização para realizar pesquisa, com coleta de dados, visita à unidade de medida socioeducativa e entrevista a adolescentes.**

Senhora Juíza,

Solicitamos à Vossa Excelência autorização para realizar pesquisa no âmbito do sistema socioeducativo por parte da doutoranda em educação Rafaela Vilarinho Mesquita, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), matrícula n. 20/0096273.

O estudo de doutorado, intitulado “Juventude privada de liberdade: narrativas de jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional sobre suas trajetórias”, e orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller, visa compreender como se constituem as trajetórias de jovens entre 18 e 21 anos privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional no DF. Para tanto, é de suma importância conhecer o perfil e a trajetória dos sujeitos da pesquisa.

Esclarecemos que a pesquisa deverá ser realizada com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Distrito Federal, com a necessária permissão para acesso à Vara,

às unidades socioeducativas de internação e aos núcleos de ensino dessas unidades, durante período suficiente para realização de observação participante, entrevistas com jovens em regime de privação de liberdade e profissionais, bem como para consulta a documentos afins por parte da pesquisadora.

Pretende-se produzir os dados em campo por meio de:

- observação participante nas unidades socioeducativas de internação do DF;
- entrevistas individuais com jovens entre 18 e 21 anos em cumprimento de medidas socioeducativas;
- entrevistas individuais com profissionais que atuam com jovens privados de liberdade no sistema socioeducativo;
- análise de documentos que acompanham e orientam o processo do jovem no sistema socioeducativo no âmbito da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania e da Secretaria de Educação do DF, em especial o Plano Individual de Atendimento (PIA) e histórico escolar;
- análise dos processos judiciais dos jovens participantes da pesquisa.

Ressaltamos o caráter sigiloso da pesquisa, assegurando o anonimato da instituição e dos sujeitos participantes do estudo. Nesse sentido, os(as) jovens entrevistados(as) deverão preencher, no momento da pesquisa, individualmente, com a presença da pesquisadora, termo de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.

Por fim, solicito, ainda, comunicação formal à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania e à Secretaria de Educação do Distrito Federal quanto à autorização dos dados que competem a esses órgãos.

Respeitosamente,

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller  
Professora orientadora  
PPGE/FE/UNB  
*E-mail:* [wivian@unb.br](mailto:wivian@unb.br)

---

M.<sup>a</sup> Rafaela Vilarinho Mesquita  
Doutoranda PPGE/FE/UNB  
*E-mails:* [vilarinho.rafaela@gmail.com](mailto:vilarinho.rafaela@gmail.com)

**APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO SISTEMA  
PRISIONAL DO DISTRITO FEDERAL**



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Brasília-DF, 11 de janeiro de 2023.

À Sua Excelência, a Senhora,

**Juíza Leila Cury**

**Titular da Vara de Execução Penais (VEP)**

SRTVS, Bloco N, Lote 08, Asa Sul, 2º andar, Brasília-DF – CEP: 70.340-903

Assunto: **Solicitação de autorização para realizar pesquisa.**

Senhora Juíza,

Solicitamos à Vossa Excelência autorização para realizar pesquisa com jovens em cumprimento de pena de reclusão no Distrito Federal com a necessária permissão para acesso às unidades prisionais, aos núcleos de ensino dessas unidades, aos(às) jovens em regime de privação de liberdade, aos(às) profissionais e às informações que venham a contribuir para assegurar o rigor e a credibilidade requeridos em um trabalho científico, incluindo a consulta a documentos, bem como o acesso aos dados da Vara de Execução Penais por parte da pesquisadora.

Esclarecemos que a pesquisa será realizada pela mestra em educação Rafaela Vilarinho Mesquita, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), matrícula n. 20/0096273. O estudo de doutorado, com o título “Juventude privada de liberdade: narrativas de jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional sobre suas trajetórias”, é orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller e tem o objetivo de compreender como se constituem as trajetórias de jovens

entre 18 e 21 anos privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional. Para tanto, é de suma importância conhecer o perfil e a trajetória dos jovens privados de liberdade nas unidades prisionais do DF.

Pretende-se produzir os dados em campo por meio de:

- observação participante nas unidades;
- entrevistas individuais com jovens entre 18 e 21 anos em cumprimento de pena de reclusão;
- entrevistas individuais com profissionais que atuam com jovens privados de liberdade no sistema prisional;
- análise de documentos que acompanham e orientam o processo do jovem no sistema prisional no âmbito da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e da Secretaria de Educação do DF;
- análise dos processos judiciais dos jovens participantes da pesquisa.

Ressaltamos o caráter sigiloso da pesquisa, assegurando o anonimato da instituição e dos sujeitos participantes do estudo. Nesse sentido, os(as) jovens entrevistados(as) deverão preencher, no momento da pesquisa, individualmente, com a presença da pesquisadora um termo de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.

Por fim, solicito, ainda, comunicação, via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), à Secretaria de Estado de Administração Penitenciária e à Secretaria de Educação do Distrito Federal quanto à autorização concedida.

Respeitosamente,

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

Professora orientadora

PPGE/FE/UNB

*E-mail:* [wivian@unb.br](mailto:wivian@unb.br)

---

M.<sup>a</sup> Rafaela Vilarinho Mesquita

Doutoranda PPGE/FE/UNB

*E-mails:* [vilarinho.rafaela@gmail.com](mailto:vilarinho.rafaela@gmail.com)

**APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NOS  
NÚCLEOS DE ENSINO DOS SISTEMAS SOCIOEDUCATIVO E PRISIONAL DO  
DISTRITO FEDERAL**



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Brasília-DF, 11 de janeiro de 2023.

À Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape),  
SGAS 907, Conjunto A – CEP: 70.390-070 – Brasília-DF

Assunto: **Solicitação de autorização para realizar pesquisa.**

Solicito autorização para que a estudante Rafaela Vilarinho Mesquita, professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), matrícula 223162-X, doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) Universidade de Brasília (UnB), sob minha orientação, possa realizar trabalho de campo nos núcleos de ensino das unidades socioeducativas de internação e das unidades prisionais do Distrito Federal, vinculadas a escolas das coordenações regionais de ensino do Plano Piloto, do Recanto das Emas e do Gama.

A pesquisa doutoral em desenvolvimento, intitulada “Juventude privada de liberdade: narrativas de jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional sobre suas trajetórias”, visa compreender como se constituem as trajetórias de jovens entre 18 e 21 anos privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional. Para tanto, serão realizadas entrevistas narrativas e grupos de discussão com esses jovens.

Atenciosamente,

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller  
Professora orientadora PPGE/FE/UNB  
E-mail: [wivian@unb.br](mailto:wivian@unb.br)

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: **Juventude e violência: narrativas e trajetórias de jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional no Distrito Federal**

Doutoranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Juventude e violência: narrativas e trajetórias de jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional no Distrito Federal”, de responsabilidade da pesquisadora Rafaela Vilarinho Mesquita, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a condição juvenil e as marcas da violência nas trajetórias de jovens, entre 18 e 21 anos, privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação participante, grupos de discussão e entrevistas narrativas. É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. A observação participante ocorrerá na unidade de privação de liberdade a partir do acompanhamento de atividades institucionais, como aquelas promovidas pelos núcleos de ensino e pelas equipes de técnicos e especialistas. As entrevistas narrativas serão realizadas individualmente com cada jovem que concordar em participar, em ambiente interno indicado pela unidade de privação de liberdade, com duração média de 40 minutos. Os grupos de discussão serão realizados com a participação de, no mínimo, 3 a, no máximo, 8 jovens, em ambiente interno indicado pela unidade de privação de liberdade, com duração média de 60 minutos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo e a sua privacidade mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como relatórios de observação, questionários, entrevistas individuais e em grupos e gravações de áudio, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Segundo o disposto pelo Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, risco da pesquisa é a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Nesse sentido, sua participação no estudo pode implicar riscos, graduados no nível mínimo, quanto à confiabilidade da pesquisa, à privacidade dos participantes, à estigmatização e a transtornos psicológicos e emocionais. Participar de entrevistas narrativas individuais e coletivas pode potencialmente implicar dispêndio de tempo, invasão de privacidade, revitimização, emoções intensas e traumas ou ansiedade por significar abordar temas sensíveis, experiências vividas, trajetórias de vida e reflexões pessoais.

Para minimizar esses riscos potenciais, as principais medidas adotadas serão participação voluntária; consentimento informado; liberdade de desistência a qualquer tempo; confiabilidade; anonimato dos participantes; condução sensível, cuidadosa e ética dos procedimentos de pesquisa; omissão e proteção de informações que possibilitem a identificação de qualquer participante; divulgação responsável dos dados e resultados da pesquisa; e revisão ética constante. Além disso, destacamos que, além das equipes multidisciplinares dos sistemas socioeducativo e prisional e seguindo suas prescrições técnicas, a pesquisadora disponibilizará, caso seja necessário, apoio psicológico a ser prestado por profissional qualificado.

Espera-se com esta pesquisa produzir conhecimentos científicos acerca das experiências e orientações dos jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional do Distrito Federal para compreensão da condição juvenil desses sujeitos e das marcas da violência em suas trajetórias, a fim de possibilitar a elaboração e implementação de políticas públicas para esse público.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo telefone 61 99265-5272 ou pelo e-mail [vilarinho.rafaela@gmail.com](mailto:vilarinho.rafaela@gmail.com). Além desses meios, tendo em vista a condição de privação de liberdade, informo que poderei ser contatada por meio das equipes gestoras das unidades de privação de liberdade, da Escola Distrital de Socioeducação ou da Escola Penitenciária do Distrito Federal, instituições responsáveis por viabilizar e mediar o contato entre jovem privado de liberdade e pesquisadora, bem como o acesso aos dados e resultados da pesquisa.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reuniões agendadas após a conclusão da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou por telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você, podendo o participante ter acesso à outra cópia do registro do consentimento sempre que solicitado.

sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz e/ou nome somente para fins de pesquisa, sem fins comerciais.

não, não autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz e/ou nome somente para fins de pesquisa, sem fins comerciais.

Brasília, DF. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura da(o) participante \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL PARA PARTICIPANTES



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: **Juventude e violência: narrativas e trajetórias de jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional no Distrito Federal**

Doutoranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL PARA PARTICIPANTES<sup>18</sup>

Por gentileza, responda às questões abaixo.

Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes não serão divulgados.

#### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Nome fictício (como gostaria de ser chamada/o): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado em que nasceu: \_\_\_\_\_ Cidade/Localidade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino outro ( )

Cor/etnia: ( ) branco ( ) pardo ( ) preto ( ) outra: \_\_\_\_\_

Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) união estável ( ) casado(a) ( ) outro: \_\_\_\_\_

Tem filhos? ( ) não ( ) sim - número de filhos: \_\_\_\_\_

Tem irmãos(ãs)? ( ) não ( ) sim - número de irmãos(ãs): \_\_\_\_\_

Tem religião? ( ) não ( ) sim - qual: \_\_\_\_\_

Tem perfil em redes sociais? ( ) não ( ) sim - qual: \_\_\_\_\_

Se quiser, deixe contatos para devolutiva da pesquisa: \_\_\_\_\_

#### Família/moradia

Com você quem mora?

( ) mãe ( ) pai ( ) irmã(s)/irmão(s) ( ) avô/avó ( ) padrasto/madrasta

( ) namorada(o) ( ) companheira(o) ( ) filho(s)/filha(s) ( ) amigos

( ) sozinho (a) ( ) outro(s) parente(s) – qual(is): \_\_\_\_\_

( ) outro: \_\_\_\_\_

Local/cidade em que você vive: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo vive nessa região? \_\_\_\_\_

#### Sobre a sua mãe

Ela foi responsável pela sua criação/educação/formação? \_\_\_\_\_

Você convive com ela atualmente? \_\_\_\_\_

Estado de nascimento da sua mãe: \_\_\_\_\_ Cidade/Local: \_\_\_\_\_

Qual é a escolaridade da sua mãe? \_\_\_\_\_

Qual a ocupação atual da sua mãe? \_\_\_\_\_

<sup>18</sup> Adaptado de Weller (2006).

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Renda mensal: \_\_\_\_\_

### Sobre o seu pai

Ele foi responsável pela sua criação/educação/formação? \_\_\_\_\_

Você convive com ele atualmente? \_\_\_\_\_

Estado de nascimento do seu pai: \_\_\_\_\_ Cidade/Local: \_\_\_\_\_

Qual é a escolaridade do seu pai? \_\_\_\_\_

Qual a ocupação atual do seu pai? \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_ Renda mensal: \_\_\_\_\_

### Estudos/escola

Descreva o nome, local e tipo de escola que frequenta(ou) em cada período:

a) Educação infantil ( ) Escola pública ( ) Escola particular

Período/ano: \_\_\_\_\_

Escola/Local: \_\_\_\_\_

b) Ensino fundamental ( ) Em andamento ( ) Concluído

Estuda/estudou no sistema de privação de liberdade? ( ) não ( ) sim

( ) Ensino regular ( ) Educação de Jovens e Adultos - EJA

Período/ano: \_\_\_\_\_

Escola/Local: \_\_\_\_\_

c) Ensino médio ( ) Em andamento ( ) Concluído

Estuda/estudou no sistema de privação de liberdade? ( ) não ( ) sim

( ) Ensino regular ( ) Educação de Jovens e Adultos - EJA

Período/ano: \_\_\_\_\_

Escola/Local: \_\_\_\_\_

d) Curso(s) profissionalizante(s)

Curso: \_\_\_\_\_

( ) Em andamento ( ) Concluído Durante privação de liberdade? ( ) não ( ) sim

Curso: \_\_\_\_\_

( ) Em andamento ( ) Concluído Durante privação de liberdade? ( ) não ( ) sim

Você pretende fazer algum(ns) curso(s) profissionalizante(s)? ( ) sim ( ) não

Se sim, qual(is) curso(s)/área(s)? \_\_\_\_\_

e) Ensino superior

Você pretende ingressar na educação superior? ( ) sim ( ) não

Se sim, em qual área? \_\_\_\_\_

f) Avaliações de larga escala

Você realizou Enceja ou Enem durante a internação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, em qual ano e unidade? \_\_\_\_\_

Você pretende realizar Enceja ou Enem ainda durante a internação? ( ) Sim ( ) Não

Você pretende realizar Enceja ou Enem quando estiver em liberdade? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, com qual objetivo? \_\_\_\_\_

### Trabalho

Você já precisou contribuir para o sustento da sua família? ( ) Sim ( ) Não

Você hoje é o único ou o principal responsável pelo sustento da sua família? ( ) Sim ( ) Não  
 Você tem alguma profissão/ocupação? \_\_\_\_\_

Antes da internação, você trabalhava? ( ) sim ( ) não

Se sim, qual(is) atividade(s) desempenhava? \_\_\_\_\_

Qual era o valor médio da sua renda? \_\_\_\_\_

Em que você gastava essa renda? \_\_\_\_\_

Atualmente você tem alguma fonte de renda? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, especifique qual: \_\_\_\_\_

Qual é o valor da sua renda atual? \_\_\_\_\_

Atualmente, quem sustenta a sua família? \_\_\_\_\_

### **Organização social**

Você fez/faz/gostaria de fazer parte de algum grupo dentro ou fora da comunidade?

( ) Não participo de nenhum grupo e não quero participar

( ) Não participo de nenhum grupo, mas quero participar

( ) Participei e quero voltar a participar

( ) Participei, mas não quero voltar a participar

Se sim, qual tipo de grupo?

( ) Esportivo (exemplo: time de futebol)

( ) Artístico/cultural (exemplo: grupo de teatro ou grupo musical)

( ) Religioso (exemplo: grupo de jovens de igreja/organizações religiosas)

( ) Criminoso (exemplo: facção, bando ou quadrilha)

( ) Outro(s) \_\_\_\_\_

### **Trajatória infracional/criminal**

Idade do primeiro ato infracional/crime \_\_\_\_\_

Qual o tipo do ato \_\_\_\_\_

Idade da primeira apreensão pela polícia \_\_\_\_\_

Idade da primeira sentença \_\_\_\_\_

### **No sistema socioeducativo (responda somente se já tiver sido atendido por ele)**

Quantas passagens você teve pelo sistema socioeducativo? \_\_\_\_\_

Quais os tipos de ato infracional? \_\_\_\_\_

Você já cumpriu medida socioeducativa ( ) sim ( ) não Se sim, quantas? \_\_\_\_\_

Tipo da primeira medida: ( ) LA ( ) PSC ( ) Semiliberdade ( ) Internação

### **No sistema prisional (responda somente se a atual não for a única passagem)**

Quantas passagens você teve pelo sistema prisional? \_\_\_\_\_

Quais os tipos de crime? \_\_\_\_\_

Você já foi sentenciado por algum crime? ( ) sim ( ) não Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

Tipo da primeira condenação: ( ) Semiliberdade ( ) detenção ( ) reclusão

### **Situação atual:**

( ) cumprindo medida socioeducativa de internação

( ) cumprindo medida de detenção ou reclusão no sistema prisional

Tipo da atual medida: \_\_\_\_\_

provisória  sentenciada  sentenciada com saída sistemática  Semiliberdade

Qual o tipo do ato/crime \_\_\_\_\_

Há quanto tempo está cumprindo a atual medida? \_\_\_\_\_

Você já teve registro de ocorrência durante a privação?  não  sim – quantas: \_\_\_\_\_

Você participa de algum projeto na unidade?  sim  não

Se sim, qual (is)? \_\_\_\_\_

Qual é o tempo estimado para o cumprimento da atual medida? \_\_\_\_\_

Você recebe alguma visita na unidade?  sim  não

Se sim, de quem? \_\_\_\_\_

Você considera que tem/fez amigo(s) dentro da unidade?  sim  não

Qual a primeira coisa que pretende fazer quando estiver em liberdade? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigada pelo preenchimento!

## APÊNDICE F – TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: **Juventude e violência: narrativas e trajetórias de jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional no Distrito Federal**

Doutoranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NOS SISTEMAS SOCIOEDUCATIVO E PRISIONAL

#### OBSERVAÇÕES INICIAIS

- A realização do grupo de discussão é antecedida pela apresentação pormenorizada da pesquisa, com leitura e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.
- Os participantes recebem esclarecimentos acerca de como funciona um grupo de discussão, com destaque para a ideia de debate e para o fato de que podem falar à vontade.
- A gravação, após a autorização de todos os participantes, é iniciada com o registro de data, hora, local e nome da entrevistadora. Em seguida, cada participante fala seu nome e idade.
- A discussão tem início com a pergunta inicial do Bloco I, que é comum a todos os grupos realizados.

#### BLOCO I – JUVENTUDE E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre como é ser jovem e estar privado de liberdade?

#### BLOCO II – FAMÍLIA

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre a família de vocês?

Outras perguntas:

Vocês podem falar sobre como é a relação de vocês com suas famílias?

Vocês podem falar sobre como foi com a família quando vocês vieram para cá?

Vocês podem falar sobre como foi a criação de vocês?

#### BLOCO III – TRAJETÓRIA ESCOLAR

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre como era a vida de vocês na escola?

Outras perguntas:

Vocês podem falar sobre as experiências escolares de vocês lá fora?

Vocês podem falar sobre onde e quando estudaram?

Vocês podem falar sobre os motivos de ir ou não ir à escola?

### **BLOCO IV – QUEBRADA**

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre o lugar em que vocês cresceram e/ou vivem?

Outras perguntas:

Vocês podem falar sobre como era a vida de vocês lá fora?

Vocês podem falar sobre o que vocês faziam para se divertir?

Vocês têm amigas/os? Podem falar sobre como é a relação de vocês com as/os amigas/os?

### **BLOCO V – JUVENTUDE E CONDIÇÃO JUVENIL**

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre como é ser jovem para vocês?

Outras perguntas:

Vocês podem falar sobre o que é ser jovem para vocês?

Vocês podem falar sobre como vocês entendem a juventude?

Vocês se veem como jovens? Vocês podem falar sobre como vocês se veem hoje?

### **BLOCO VI – VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE**

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre como vocês vieram parar aqui?

Outras perguntas:

Vocês podem falar sobre como começou o envolvimento de vocês com a criminalidade?

Vocês podem falar sobre como vocês entendem a violência?

Vocês podem falar sobre como é/foi a relação de vocês com o crime?

### **BLOCO VII – SISTEMA(S) DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre como é a vida de vocês no sistema socioeducativo/prisional?

Outras perguntas:

Vocês podem falar sobre como é o sistema socioeducativo/prisional?

Vocês podem falar sobre as experiências de vocês em situação de privação de liberdade?

Vocês podem falar sobre como é a relação de vocês com os outros internos/presos?

### **BLOCO VIII – EDUCAÇÃO NO(S) SISTEMA(S) DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre como é a escola no sistema socioeducativo/prisional?

Outras perguntas:

Vocês estudam? Vocês podem falar sobre como é a relação de vocês com os estudos aqui?

Vocês podem falar sobre como são as oportunidades de estudos aqui no sistema?

Vocês podem falar sobre como estudar afeta a vida de vocês aqui dentro e lá fora?

## BLOCO IX – PROJETOS DE FUTURO

Pergunta inicial:

Vocês podem falar sobre os planos de vocês para o futuro?

Outras perguntas:

Vocês podem falar sobre o que vão fazer quando saírem daqui?

Vocês podem falar sobre como imaginam a vida de vocês daqui há 5 anos?

Vocês podem falar sobre como acham que será a relação de vocês com a criminalidade no futuro?

## BLOCO X – OUTROS TEMAS E QUESTÕES

Não temos mais perguntas.

Vocês gostariam de falar sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

## REFERÊNCIAS

MESQUITA, Rafaela Vilarinho. **Jovens no ensino médio**: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, Lívia Silva de. **Narrativas de jovens egressos do sistema socioeducativo do Distrito Federal**: trajetórias biográficas e perspectivas de futuro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

## APÊNDICE G – TÓPICO-GUIA PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

**Pesquisa: Juventude e violência: narrativas e trajetórias de jovens privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional no Distrito Federal**

Doutoranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller

### TÓPICO-GUIA PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS COM JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NOS SISTEMAS SOCIOEDUCATIVO E PRISIONAL

#### BLOCO I – TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA

Pergunta inicial:

Eu gostaria de conhecer um pouco sobre a sua história de vida. Fique à vontade para falar sobre tudo o que você quiser.

#### BLOCO II – FAMÍLIA

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre a sua família?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre como é a sua relação com família agora?

Você pode falar sobre como você foi criado?

Na sua família, teve ou tem outra pessoa além de você privada de liberdade?

#### BLOCO III – MEIO SOCIAL

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre o lugar em que você cresceu/vive?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre como é morar na cidade X?

Você pode falar sobre a sua “quebrada”?

Você pode falar sobre como é a sua convivência com as pessoas na “quebrada”?

#### BLOCO V – TRAJETÓRIA ESCOLAR

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre a sua vida escolar?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre as suas experiências escolares?

Você pode falar sobre como a sua vida escolar foi/é acompanhada ou não?

Você pode falar sobre o que aconteceu para você deixar de ir para a escola?

## **BLOCO VI – SUSTENTO E TRABALHO**

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre como seu sustento e da sua família?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre seu trabalho (se já trabalhou, com o que trabalhou, onde trabalhou)?

Você pode falar sobre sua vida financeira?

Você pode falar sobre a profissão que você tem e/ou gostaria de ter?

## **BLOCO VII – JUVENTUDE E CONDIÇÃO JUVENIL**

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre como é ser jovem para você?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre alguma experiência que marca a sua juventude?

Você pode falar sobre como é ser jovem e estar privado de liberdade?

Você pode falar sobre como acha que a juventude pode ser mais bem aproveitada?

## **BLOCO IV – VIDA SOCIAL**

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre o que você fazia para se divertir?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre o que você costumava fazer no seu tempo livre lá fora?

Você tem amigas/os? Pode falar sobre como é a sua relação as/os amigas/os?

Você pode falar sobre quem eram as pessoas com quem você andava lá fora?

## **BLOCO VI – VIOLÊNCIA, DROGAS E CRIMINALIDADE**

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre os acontecimentos que levaram você à internação/prisão?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre a sua relação com a criminalidade hoje?

Você pode falar sobre a sua relação com drogas?

Você pode falar sobre como a violência atravessa a sua vida?

## **BLOCO VII – SISTEMA(S) DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre como é sua vida no sistema socioeducativo/prisional?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre como é o sistema socioeducativo/prisional?

Você pode falar sobre como é o seu acesso à educação no sistema?

Você pode falar sobre como é a sua relação com os outros internos/presos?

## BLOCO IX – PROJETOS DE FUTURO

Pergunta inicial:

Você pode falar sobre os planos para o seu futuro?

Outras perguntas:

Você pode falar sobre o que pretende fazer quando sair daqui?

Você pode falar sobre como imagina a sua vida daqui há 5 anos?

Você pode falar sobre como acha que será sua relação com a criminalidade no futuro?

## BLOCO X – OUTROS TEMAS E QUESTÕES

Não temos mais perguntas.

Você gostaria de falar sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

## REFERÊNCIAS

MESQUITA, Rafaela Vilarinho. **Jovens no ensino médio**: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, Lívia Silva de. **Narrativas de jovens egressos do sistema socioeducativo do Distrito Federal**: trajetórias biográficas e perspectivas de futuro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

## APÊNDICE H – EXEMPLO DE DIVISÃO TEMÁTICA DETALHADA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Entre os grupos de discussão realizados, dez foram pré-selecionados para as primeiras análises, e a gravação de cada um deles passou por divisão temática detalhada. O objetivo dessa organização e avaliação temática era viabilizar a seleção a transcrição e a codificação das passagens.

Quadro 5 – Divisão temática detalhada – Grupo Realidade

Controle do tempo	Duração	Passagem	Temas discutidos
00:00:00 00:01:02	1min2seg	Apresentação inicial	Apresentação da pesquisa Apresentação da dinâmica do grupo Apresentação dos participantes
Arthur (18 anos) - Beto (19 anos) - Caio (19 anos) - Daniel (20 anos) - Eduardo (17 anos)			
00:01:03 00:02:53	1min50seg	Juventude e privação de liberdade  Fala também de: sistema socioeducativo uso de drogas	Pergunta inicial É ruim estar privado de liberdade Tempo de privação X juventude perdida Lado positivo de tempo preso Oportunidades do sistema socioeducativo Aprendizados durante o período de privação Consumo de drogas fora (cotidianamente) e dentro da unidade (de vez em quando, moderadamente)
Destques: “perder a juventude cedo” “eu perdi minha juventude todinha, fui preso com 14, tô aí com 19”			
Obs.: eles encerram o assunto marcadamente, pedindo repetidamente que eu fizesse a próxima pergunta			
00:02:54 00:05:22	2min28seg	Drogas – uso na rua e abstinência no sistema	Maconha (todos consomem, um parou de fumar) Tempo sem uso de drogas Ausência de vício e facilidade em ficar sem usar Motivos de saudade da rua (principalmente comida, mulheres, família, autonomia e drogas) Comparação da comida do sistema socioeducativo com a comida da rua, destacando a ciência de que no prisional é ainda pior Sistema socioeducativo como preparação para o sistema prisional
Destques: “é pq nós nem desceu para o Unidade Prisional Y ainda, tá ligado” “aqui é só o aprendizado, só pra ver como é o esquema” “só a porta de entrada”			
Obs.: marcação direta de encerramento do assunto discutido (“próxima pergunta, doutora Rafaela”)			
00:05:23 00:09:34	4min11seg	Família  Fala também de: Projetos de futuro	Boas relações com as famílias Vínculos maiores e melhores depois da internação Aprendem a dar valor no sistema Faltas materiais e necessidade de “se bancar” Famílias grandes, ausência paterna e familiares envolvidos
Destques: “uma hora eu vou ser preso mesmo, já sei disso” “quem tá na vida louca tem que se garantir”			
Obs.: marcação direta de encerramento do assunto discutido (“próxima pergunta, doutora”)			

(Continua)

(Continuação)

Controle do tempo	Duração	Passagem	Temas discutidos
00:09:35 00:38:57	29min22seg	Trajetória escolar	<p>Memórias de escola fora do sistema apenas para comer, namorar, brincar e usar drogas            Absenteísmo, reprovações e abandono escolar            Indisciplina            Estudo mesmo só no sistema            Escola no sistema, EJA e Encceja            Ansiedade e hiperatividade            Professores muito chatos fora do sistema            Escolas perigosas fora do sistema            Primeiros registros de envolvimento com crime na escola (roubos, furtos, uso e venda de drogas)            Merenda escolar            Muitas brigas nas escolas (com outros alunos, professores e diretores)            Escola como principal meio de interação social            Resumo da escola = cadeira voando, mulher, pivete brigando, deita no chão, cacete            Parar de ir para escola para ganhar dinheiro            Entrada no crime            Não gostam de polícia (desde a época da escola)            Professores “folgados” dentro do sistema            Uso extensivo de drogas nas escolas  <i>Bullying</i> (eles eram agressores, vítimas e “justiceiros” de outras vítimas)            Defensores de seus irmãos quando estavam/estão sofrendo <i>bullying</i>            Diversidade sociocultural encontrada na escola            Aprenderam na escola a se defender e a “não abaixar a cabeça pra ninguém”            Entrada na escola marcou que estavam sozinhos e precisam aprender a viver            No começo, família brigava quando faltavam aula e não estudavam; depois, “largou de mão”</p>
<p>Destaques: “vamos mudar de assunto, já tá surgindo coisas aqui que não era pra surgir” “eu não abandonei a escola, foi a escola que me abandonou” “abandonei a escola para entrar de vez no crime” “se a pessoa ouvir o que a gente tá falando aqui não coloca mais o filho na escola, eu mesmo não colocaria meu filho” “na escola você não é só apresentado à geografia e matemática não, você é apresentado a muito mais coisas”</p>			
<p>Obs.: O Vitor Hugo assume de vez a condução do grupo, indicando quem ainda não está falando, mandando seguir e fazer novas perguntas e fazendo perguntas à pesquisadora. O grupo me incitava a participar e falar também das minhas experiências escolas, já que eles estavam contando muito. Marcação recorrente de orientação para encerrar o assunto discutido e passar para a próxima pergunta (“próxima pergunta, doutora”).</p>			
00:38:58 00:41:12	2min14seg	Vida social, meio social e lazer	<p>Relação do lugar onde se mora com a violência e a criminalidade            Primeiros grupos sociais para brincadeiras, esportes e uso de drogas            Aproximação com pessoas envolvidas no crime            Perigo das quebradas em que moram            Conhecimento sobre a “guerra”            Envolvimento com a “guerra”            Basicamente meio social</p>
<p>Destaques: “todo mundo no corre” “começava jogando bola, depois tacando pedra no portão, começa a colar com os cara na esquina, começa a fumar um baseado, ai depois começa a fazer corre e ganhar dinheiro”</p>			
<p>Obs.: marcação direta de encerramento do assunto discutido (“próxima pergunta, doutora”)</p>			

(Continua)

(Continuação)

<b>Controle do tempo</b>	<b>Duração</b>	<b>Passagem</b>	<b>Temas discutidos</b>
00:41:13 00:51:29	10min16seg	Educação no(s) sistema(s)	Obrigatoriedade Maior dedicação que na rua Maior cobrança de atenção e dedicação Ausência de autonomia Adestramento Indisciplina ligada a brigas e raiva do sistema Aprendizagem facilitada Escola é refúgio (possibilidade de sair do barraco) Respeitam mais a escola e são mais respeitados Compararam as escolas nas diferentes unidades pelas quais passaram Relação com professores Atenção mais individualizada Impossibilidade de reprovação (mais fácil passar) Encceja Cabeça mais vazia, o que melhora rendimento
Destaques: “não gostava não, mas me dedicava” “aqui você não pode raciocinar, porque você é adestrado” “aqui a gente aprende a respeitar mais o espaço escolar”			
Obs.: marcação recorrente para encerramento do assunto discutido (“próxima pergunta, professora”)			
00:51:30 01:05:50	14min20seg	Juventude e condição juvenil	Melhor fase é a juventude Não aproveitaram, mas ainda se consideram jovens Ser velho de corpo, mas jovem de alma Juventude é aproveitar Tentativas de vinculação com religião e família Vida social fora do sistema Religião como apoio para sair do crime Pastores religiosos são presentes, insistentes e repreensivos (apoiam e incentivam a “andar certo”) Igrejas caridosas e igrejas corruptas Criminalidade e uso de drogas dentro das igrejas Respeito pelas religiões Maioridade Experiências quando “eram pivetes” Responsabilidades da vida adulta desde novos
Destaques: “eu nem sei” “altas oportunidades” “nós ainda é jovem” “vamos mudar de assunto [...] é porque nós é louco, é papo de louco” “na minha mentalidade, eu já tinha 18 desde os meus 15” “só não era maior perante a lei, agora de responsabilidade, de arcar com as minhas conseqüências assim, é desde os meus 15, [...] comecei a administrar meu dinheiro, administrar meu trabalho, ia pra escola se eu quisesse” “desde os meus 12 eu já ajudava minha mãe”			
Obs.: marcação recorrente para encerramento do assunto discutido (“qual é o próximo assunto, professora?”)			
01:05:51 01:31:39	25min48seg	Projetos de futuro	Planos para o futuro Almejam cursar faculdade e trabalhar Sonhos e realização pessoal Como transformar sonhos em realidade Ajudar os familiares a alcançarem seus sonhos Cuidar de irmãos e irmãs Aprendizados até aqui e propósitos de vida Música e poesia, arte salva e alimenta Viver de arte, música, poesia, rap e ser famoso Desafios para quando saírem da “prisão” Preconceitos a enfrentar Aproveitar as oportunidades Dentro das grades tem muitos talentos Inteligências e talentos dos internos do sistema Críticas ao sistema Pedem mais investimento nos jovens Registro de reflexões para ouvintes

(Continua)

(Continuação)

Destaques: “já vou deixar uma música aqui já” “nós é talentoso” “nós tá do lado de uma futura doutora e a senhora tá do lado de um futuro artista” “eu sou poeta, chato e um monte de coisa” “a senhora sabe que as coisas não é fácil, né, o bagulho é louco, emprego esses bagulhos é tudo mais difícil, mas é o caminho mais de boa, né, a fila do crime tá mais cheia do que trabalhar, mas a vida é louca aí, nós não fica esperando não, nós vai atrás, se num dê bom, nós já sabe como é que faz” “tem que sonhar, viu” “pra alcançar não pode ter pressa” “desde que eu cai na cadeira, eu percebi que a gente aprende mais com o erro do que com o acerto” “tudo tem um propósito na vida” “a vida já é um desafio, mas lá fora é mais difícil pra gente” “já tô quase pra fazer loucura, mas tô me segurando” “a criança conhece o crime, sangra e se destrói”

Agentes socioeducativos interromperam o grupo três vezes, enquanto o jovem cantava: “o que é isso, Vitor Hugo?” “qual é essa atividade?” “o que tá acontecendo aqui?”

“pra ter dinheiro fácil, preciso pegar na peça” “isso aqui acaba que horas? A hora que a gente quiser! Vixe, então trás o colchonete” “nós deixa de reflexão aí que: nós tá aqui preso, mas o que muita gente esquece é que dentro de uma grade assim, desse lugar aqui, pode ter muita gente muitas pessoas que poderiam fazer coisas extraordinárias para o mundo, tem muito talento, tem talento pra mudar o mundo” “tem muita gente inteligente aqui dentro” “os cara aqui tem muito talento, pode não ser bom nisso, mas é bom naquilo, mas por falta de oportunidades escolhe outra coisa e acaba desperdiçando um talento” “o talento aparece dentro da cela” “quer falar, fala, mas vem pro lado de cá viver a vida junto com nós” “em vez de investir mais em viatura, arma, bala pra querer combater nós, faz o seguinte: quer combater nós, passa pro lado de cá e começa a combater dando oportunidade pra gente” “eu odeio o sistema” “a maioria dos pivetes que entrou nessa vida apanhou pra carai [...] se fosse pra nós mudar no tapa já tinha mudado antes, não vai mudar dentro do sistema” “vamos mudar o sistema, se nossa coroa que nós ama não conseguiu corrigir a gente com vara, com não sei o que, dando chinelada na gente, quem dirá um policial de preto que quer bater” “não é porque a gente tá aqui que a gente não é gente” “o sistema tem talento” “**qual é o nome disso aqui? Grupo de discussão. Acabou de mudar para ‘Caindo na realidade’**” “aí sistema, vamos cair pra realidade que tem vários menor aqui cheio de talentos” “tem que investir mais em educação, e quem for contra nós vai passar por cima”

Obs.: fizeram muitas perguntas para mim, principalmente com relação a sonhos e realização pessoal; declamaram poesia; cantaram músicas de composição própria; agentes socioeducativos interromperam a atividade e ficaram visivelmente incomodados quando perceberam, de fora da sala, que os jovens estavam cantando; orientam algumas vezes para o fim da atividade (“próxima pergunta”), mas esquecem disso depois que começam a cantar e trazer reflexões; Vitor Hugo pega o gravador e inicia a condução do encerramento, pede a cada um dos jovens que deixe uma reflexão e depois faz uma fala diretamente no gravador, deixando sua própria mensagem e finalizando.

Fonte: elaborado pela autora.

## APÊNDICE I – CÓDIGOS DA TRANSCRIÇÃO

### Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas<sup>19</sup>

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i> );
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);
(.)	Pausa curta (menos de um segundo);
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma);
┌	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz;
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz;
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava);
exem-	Submissão de parte final da palavra;
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada;

<sup>19</sup> Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf)>.

<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática;
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra);
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa;
<b>exemplo</b>	Palavra ou frase pronunciada em voz alta;
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis;
(        )	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles);
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles);
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles);
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

*Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”*

*Vícios de linguagem: “eh” ou né:*

Obs.: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/UNB

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DE JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NOS SISTEMAS SOCIOEDUCATIVO E PRISIONAL NO DISTRITO FEDERAL

**Pesquisador:** RAFAELA VILARINHO MESQUITA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73918523.6.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.469.125

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa doutoral está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB) e está sendo desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa

Gerações e Juventude (Geraju). O estudo tem o objetivo de compreender a condição juvenil e as marcas da violência nas trajetórias de jovens, entre

18 e 21 anos, privados de liberdade nos sistemas socioeducativo e prisional no Distrito Federal (DF).

A juventude é categoria social, política e analítica socialmente construída, essencialmente reconhecida como determinante para os rumos de

qualquer nação e recorrentemente estereotipada (Britto, 1968a, 1968b, 1968c; Davila Leon, 2004; Foracchi, 1972; Margulis, 2001; Margulis; Urresti,

1996; Weller; Bassalo, 2018; Zorzi et al., 2013). Apesar de características como rebeldia, busca por experimentação e delinquência serem

comumente associadas aos jovens, o crescente aumento do envolvimento deles com a violência, estampado e discutido a partir de indicadores de

violência e criminalidade, desperta consternação social (Pimenta, 2014). Os jovens constituem uma

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br