

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**MANUELA SOARES SILVEIRA**

**SOCIABILIDADES E RELAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO  
COM A LEI EM UBERLÂNDIA/MG EM 2017: SENTIDOS E SIGNIFICADOS  
ATRIBUÍDOS PELOS SUJEITOS**

**UBERLÂNDIA – MG  
2018**

MANUELA SOARES SILVEIRA

SOCIABILIDADES E RELAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO  
COM A LEI EM UBERLÂNDIA/MG EM 2017: SENTIDOS E SIGNIFICADOS  
ATRIBUÍDOS PELOS SUJEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade

Orientadora: Dra. Fabiane Santana Previtali

UBERLÂNDIA  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S587s  
2018

Silveira, Manuela Soares, 1993-  
Sociabilidades e relações sociais dos adolescentes em conflito com a  
lei em Uberlândia/MG em 2017: sentidos e significados atribuídos pelos  
sujeitos / Manuela Soares Silveira. - 2018.

244 f. : il.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1309>

Inclui bibliografia.

1. Ciências sociais - Teses. 2. Adolescentes - Teses. 3. Delinqüência  
juvenil - Teses. 4. Assistência a menores - Teses. 5. Trabalho - Teses. 6.  
Educação - Teses. 7. Populações vulneráveis - Teses. I. Previtali,  
Fabiane Santana. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de  
Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU: 316

---

**SOCIABILIDADES E RELAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO  
COM A LEI EM UBERLÂNDIA/MG EM 2017: SENTIDOS E SIGNIFICADOS  
ATRIBUÍDOS PELOS SUJEITOS**

Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 06 de abril de 2018

Banca examinadora:

---

Presidente: Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali (orientadora)  
Universidade Federal de Uberlândia

---

1º examinador: Prof. Dr. Ricardo Lara  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

2º examinador: Prof. Dr. Flander de Almeida Calixto  
Universidade Federal de Uberlândia

*Aos e às adolescentes do sistema socioeducativo brasileiro dedico esse trabalho*

## **AGRADECIMENTOS**

Minha gratidão à Deus e à sua sabedoria e bondade infinitas, sem as quais esse caminho não teria sido trilhado!

À mamãe, ao papai e à Gigi, a força, o incentivo, as orientações, a escuta e consolo das angústias, dúvidas e impasses vieram de vocês! Gratidão por serem o porto seguro que me acolhe sempre, mesmo com a distância física. E por terem me possibilitado de todas as formas alcançar mais um objetivo, é lindo saber que tenho vocês!

Às amizades e à família, em vocês encontrei compreensão e espaço de descanso, tão importantes para a caminhada da pesquisa e da formação desse trabalho e de mim mesma!

Às professoras, professores, e técnicos-administrativos do PPGCS/UFU, pelos dois anos de formação, debates, trabalhos, construção e crescimento!

À orientadora por acreditar em mim e aceitar trilhar junto o caminho da pesquisa social, por possibilitar de todas as formas através da orientação incansável que o conhecimento se desenvolvesse de forma tão humana e tão ligada à luta dos e das trabalhadoras, na qual nos inspiramos nos estudos!

Aos professores da banca de defesa dessa dissertação, por se disponibilizarem e se proporem a contribuir e colaborar na construção desse trabalho.

A todos os trabalhadores e trabalhadoras da universidade, que de alguma forma muito contribuíram nessa jornada!

Aos queridos entrevistados, sem vocês esse trabalho não seria possível!

Enfim, a todos e todas que de alguma forma estiveram ao meu lado nessa jornada!

## RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCS/UFU), que teve por objetivo analisar a sociabilidade dos adolescentes em conflito com a lei do município de Uberlândia/MG no ano de 2017, mais especificamente os adolescentes do sexo masculino que cumprem medida socioeducativa (MSE) de internação no Centro Socioeducativo de Uberlândia (CSEUB). Buscamos então compreender qual o sentido atribuído pelos sujeitos às suas experiências sociais, desembocando no sentido que a MSE de internação tem para eles. Para tanto, optamos por uma base teórico-metodológica orientadora de todo o processo de construção da pesquisa, inclusive de análise de dados, que se contrapõe à visão naturalista e determinista da realidade: o materialismo histórico e dialético de Marx. Dessa forma, a presente pesquisa é majoritariamente qualitativa, respondendo aos aspectos específicos de uma pesquisa com seres humanos, ao optar por trabalhar com o universo dos significados, que não estão deslocados, mas inseridos na realidade social dos pesquisados. Nesse sentido, partimos de um recorte na sociabilidade dos sujeitos, nos aspectos que dizem respeito à educação, ao trabalho, à família e à comunidade. Assim, procuramos estabelecer uma análise que levasse em consideração que o modo de vida como forma de reprodução dos sujeitos se mostra inserido na sociabilidade própria da ordem sociometabólica do capital. A partir daí, empreendemos primeiramente a pesquisa bibliográfica na busca de um amplo levantamento dos autores e de suas respectivas produções científicas que fossem condizentes com o referencial e com a problemática proposta neste estudo. Para a pesquisa de campo, com o objetivo de conhecer as formas de sociabilidade e relações sociais na perspectiva dos significados e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos, seus familiares e os operadores do programa de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, optamos por um estudo de caso no CSEUB. Nesse sentido, no primeiro capítulo, faremos a construção de conceitos fundamentais para a compreensão da análise que se pretende empreender, quais sejam, os conceitos de juventude, sociabilidade, trabalho, capital e Estado. No segundo e terceiro capítulos, buscaremos inserir os participantes da pesquisa em um contexto macrossocietário, focando especialmente nos aspectos do trabalho e da educação, no que diz respeito à reestruturação produtiva, às novas configurações do mundo do trabalho, e à educação dual e precária para a classe trabalhadora. Finalmente, no capítulo 4 apontamos pistas para a compreensão do processo de criminalização e de responsabilização sociopenal ao qual estão sujeitos os adolescentes em conflito com a lei, tendo como objeto o CSEUB enquanto instituição inserida nesse processo. Os resultados finais do presente estudo nos possibilitaram compreender que os adolescentes aqui pesquisados, bem como o grupo social ao qual pertencem, têm suas sociabilidades configuradas pelo sociometabolismo do capital, de modo a contribuir na reprodução e manutenção dessa estrutura. Sabemos que é necessária uma continuidade da construção desse trabalho que não se esgota aqui, e, ao contrário, apresenta novas indagações, novas complexidades e fenômenos a serem investigados.

**Palavras-chave:** Adolescente em conflito com a lei. Medida Socioeducativa. Sociabilidade. Trabalho. Educação. Processo de criminalização.

## **ABSTRACT**

The present study is a cutout made from a research master's thesis in the Social Sciences Graduate Program of the Universidade Federal de Uberlândia (PPGCS/UFU). Its overall objective is to understand the forms of sociability and social relations, in which are inserted male adolescents who conflict with the law and received deprivation of liberty as educational correctional measures in the Centro Socioeducativo de Uberlândia/MG – CSEUB. We intended to understand the representations and classifications that the surveyed individuals built to understand its social experiences and give it meaning. As well as to understand what the educational correctional measures means to them. Therefore, we used Marxism as a theoretical and methodological basis for the whole research process, including data analysis. Basis that is opposed to the naturalist and deterministic reality perspective. So, this research is mainly qualitative, answering to the specific aspects of a human being research, once we choose working with meanings, that is not displaced from surveyed individuals' reality. So, we start from a cutout in surveyed individuals' sociability in aspects of education, work, family and community. We intend to build an analysis that considered that the surveyed individuals' way of living and self-reproduction is inserted in the sociability proper of capitalism. In this attempt, first we made bibliographic research, looking for researchers and their productions dealing with this theme. In field research to understand the forms of sociability and social relations in surveyed individuals given meanings, a case study was carried out in CSEUB. So, chapter one is about fundamentals concepts for the understanding of this analysis, such as youth, sociability, work, Capital and Nation. In chapters two and three we intended to insert surveyed individuals in a macrosocial context, mainly regarding work and education aspects, and concerning globalization deepening and capital crisis context, with the labor flexibilization, productive restructuring and neoliberalism, and different educational trajectories for the individuals according to their social origin. Finally, in chapter four we pointed out clues to the understanding of criminalization process and penalty in which are inserted adolescents who conflict with the law, as well as CSEUB institution. As final results we understood that the researched adolescents and its social group has their sociability configured by Capital reproduction and maintenance structure. Therefore, we know that this research must go on, once it isn't exhausted and presents new questions and aspects to be under study.

**Keywords:** Adolescents who conflict with the law. Educational correctional measures. Sociability. Work. Education. Criminalization process.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>FIGURA 1</b>	Distribuição geográfica dos estabelecimentos de internação	17
<b>QUADRO 1</b>	Seleção das atividades a serem observadas	20
<b>QUADRO 2</b>	Perfil do adolescente entrevistado	94
<b>IMAGEM 1</b>	Entrada do CSEUB	157
<b>IMAGEM 2</b>	Área administrativa, diretorias e equipe técnica	157
<b>IMAGEM 3</b>	Entrada do CSEUB	158
<b>QUADRO 3</b>	Perfil do profissional do CSEUB	161

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Taxa de desemprego total regiões metropolitanas – 2015-2016	79
GRÁFICO 2	Variação anual do nível de ocupação, segundo setores de atividade Regiões metropolitanas – 2015/2016	80
GRÁFICO 3	Taxa de desemprego	81
GRÁFICO 4	Evolução do saldo líquido de criação de emprego formal	82
GRÁFICO 5	Taxas de desemprego segundo faixa etária – Regiões metropolitanas e Distrito Federal 2009	91
GRÁFICO 6	Taxas de desemprego total segundo faixa etária – Regiões metropolitanas e Distrito Federal 1999-2009	92
GRÁFICO 7	Estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014	113
GRÁFICO 8	Última série cursada antes da internação	115

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1	Taxa de desemprego	86
----------	--------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APAC</b>	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>CESEC</b>	Centros Estaduais de Educação Continuada
<b>CIA-BH</b>	Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional
<b>CISAU</b>	Centro de Integração Social do Adolescente de Uberlândia
<b>CNACL</b>	Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei
<b>CNJ</b>	Conselho Nacional de Justiça
<b>CONANDA</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CONJUVE</b>	Conselho Nacional de Juventude
<b>CSEUB</b>	Centro Socioeducativo de Uberlândia
<b>DGIP/SUASE</b>	Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa da Subsecretaria de Atendimento às medidas Socioeducativas
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FAT</b>	Fundo de Amparo ao Trabalhador
<b>FBSP</b>	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
<b>FEBEM</b>	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GPTES</b>	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade
<b>IAMAR</b>	Instituto Alair Martins
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LA</b>	Liberdade assistida
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da educação
<b>MNMMR</b>	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
<b>MSE</b>	Medida Socioeducativa
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONGs</b>	Organizações não governamentais
<b>PEA</b>	População Economicamente Ativa
<b>PED</b>	Pesquisa de Emprego e Desemprego
<b>PIA</b>	Plano Individual de Atendimento
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNJ</b>	Política Nacional de Juventude
<b>PPGCS</b>	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico do Centro Socioeducativo de Uberlândia
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

<b>PSC</b>	Prestação de serviços à comunidade
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RPA</b>	Responsabilidade penal dos adolescentes
<b>SAM</b>	Serviço de Assistência ao Menor
<b>SAME</b>	Superintendência de Atendimento às Medidas Socioeducativas
<b>SAREMI</b>	Superintendência de Atendimento e Reeducação do Menor Infrator
<b>SEB</b>	Secretaria de educação básica
<b>SECRIA/DF</b>	Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal
<b>SEDECTES</b>	Secretaria de Desenvolvimento Econômico Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
<b>SEDH/PR</b>	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
<b>SEDS</b>	Secretaria de Defesa Social
<b>SEE</b>	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SENAT</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
<b>SGAS</b>	Superintendência de Gestão das Medidas em Meio Aberto e Semiliberdade
<b>SGD</b>	Sistema de Garantia de Direitos
<b>SGPL</b>	Superintendência de Gestão das Medidas de Privação de Liberdade
<b>SINAJUVE</b>	Sistema Nacional de Juventude
<b>SINASE</b>	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
<b>SUASE</b>	Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativa
<b>TCLE</b>	Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido
<b>TJMG</b>	Tribunal de Justiça de Minas Gerais
<b>UAITEC</b>	Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
Caminhos da pesquisa.....	15
Caminho do pensamento: o todo caótico.....	24
Estrutura da dissertação.....	28
<b>1 CAPÍTULO - TECENDO ALGUNS CONCEITOS.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1 Que jovem?.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1.1 Juventude da classe trabalhadora.....</b>	<b>38</b>
<b>1.1.2 Jovem ou adolescente?.....</b>	<b>40</b>
<b>1.1.3 O adolescente que aqui vos fala.....</b>	<b>42</b>
<b>1.2 Sociabilidade, o ser social e o estranhamento.....</b>	<b>44</b>
<b>1.2.1 Sociabilidade, trabalho e capital.....</b>	<b>51</b>
<b>1.2.1.1 Mundialização estrutural do capital.....</b>	<b>56</b>
<b>1.2.1.2 O Estado burguês.....</b>	<b>61</b>
<b>2 CAPÍTULO - JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA, SOCIABILIDADE E TRABALHO.....</b>	<b>65</b>
<b>2.1 Crise estrutural do capital e reestruturação produtiva.....</b>	<b>65</b>
<b>2.2 Transformações no mundo do trabalho.....</b>	<b>70</b>
<b>2.2.1 As transformações do mundo do trabalho brasileiro.....</b>	<b>73</b>
<b>2.4 A situação da juventude da classe trabalhadora no Brasil.....</b>	<b>88</b>
<b>2.4.1 A sociabilidade dos adolescentes do CSEUB: trabalho.....</b>	<b>93</b>
<b>3 CAPÍTULO - JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA, SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>104</b>
<b>3.1 Educação capitalista: uma educação dual e precarizada para a classe trabalhadora.....</b>	<b>106</b>
<b>3.1.1 A educação dual.....</b>	<b>110</b>
<b>3.2 A sociabilidade dos adolescentes do CSEUB: educação.....</b>	<b>112</b>
<b>3.2.1 A educação oferecida no Centro Socioeducativo de Uberlândia – CSEUB.....</b>	<b>127</b>
<b>3.2.2 A formação profissional no CSEUB.....</b>	<b>136</b>
<b>4 CAPÍTULO - UMA PESQUISA E DIVERSOS OLHARES: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS.....</b>	<b>153</b>
<b>4.1 Um breve histórico: o ECA e a Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais.....</b>	<b>154</b>
<b>4.2 Processo de criminalização (punição x socioeducação).....</b>	<b>163</b>
<b>4.2.1 Estado penal e criminalização da pobreza: adolescentes autores de ato infracional e suas vivências familiares e comunitárias.....</b>	<b>176</b>
<b>4.2.1.1 A sociabilidade dos adolescentes do CSEUB: família.....</b>	<b>177</b>
<b>4.2.1.2 A sociabilidade dos adolescentes do CSEUB: comunidade.....</b>	<b>185</b>
<b>4.3 A responsabilização penal dos adolescentes do CSEUB e o sentido por eles atribuídos à socioeducação.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>211</b>

<b>APÊNDICE A – Roteiros utilizados nas entrevistas.....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO A – Perfil CSEUB – 2016.....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXO B - Perfil do adolescente inserido em medida socioeducativa (MSE) de internação e semiliberdade no estado de Minas Gerais no ano de 2016.....</b>	<b>240</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo que aqui nos propomos é parte do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCS/UFU), pertencendo ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES). Tem por objetivo analisar a sociabilidade dos adolescentes<sup>1</sup> em conflito com a lei do município de Uberlândia/MG no ano de 2017, mais especificamente os adolescentes do sexo masculino<sup>2</sup> que cumprem medida socioeducativa (MSE) de internação (em privação de liberdade) no Centro Socioeducativo de Uberlândia (CSEUB).

O interesse pelo tema e a percepção de sua relevância, surge especialmente na experiência da pesquisadora no curso de Serviço Social, com os projetos de pesquisa e extensão realizados no sistema prisional da cidade de Ituiutaba/MG, na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). Tanto os acautelados, como suas famílias, com os quais pudemos ter contato e acesso às mais diversas experiências, por meio dos projetos, trouxeram relatos que retratam vulnerabilidades produzidas pela estrutura social e econômica, o não-pertencimento, e a denegação e ausência de direitos, contribuindo para sua atual condição de condenado do sistema penal. Assim, há uma reprodução da violência, como forma de resistência, de pertencer e ser alguém.

Percebemos, contudo, que essa é uma realidade que se incide desde muito cedo na vivência desses indivíduos, os quais experenciam “comportamentos socialmente negativos”, conforme denomina Baratta (2002), já como crianças ou adolescentes. Por isso a importância e urgência de se pesquisar a sociabilidade do adolescente autor de ato infracional<sup>3</sup>, buscando compreendê-la a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos<sup>4</sup>, seus

<sup>1</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera como criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 2015c).

<sup>2</sup> O CSEUB atende apenas o público masculino. Embora reconheçamos as questões de gênero que perpassam tanto a falta de recursos e de espaços de atendimento à adolescente autora de ato infracional (não somente em Uberlândia/MG, como em todo o Brasil), bem como o fato de majoritariamente os adolescentes em conflito com a lei no Brasil serem do sexo masculino, como se verá, e consequentemente, a relevância e necessidade de se discutir essas questões, essa discussão não é o objetivo do presente trabalho e por isso não é abrangida nas análises aqui realizadas.

<sup>3</sup> Conforme o ECA, é a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por menores de dezoito anos por serem estes penalmente inimputáveis (BRASIL, 2015c).

<sup>4</sup> De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006), “A palavra ‘sujeito’ traduz a concepção da criança e do adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros ‘objetos’, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento.” (p.25).

familiares, e os operadores do programa de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Acreditamos que por ser um momento de constituição da subjetividade, da identidade, e de formação, os adolescentes têm grandes possibilidades de transformação, de mudança, e de construção de novas trajetórias. Assim, o processo de investigação aqui estabelecido, tem uma finalidade social maior do que simplesmente a produção de dados, mas especialmente a de dar voz e espaço a sujeitos muitas vezes silenciados, estigmatizados e punidos por sua condição social, escancarando sua realidade, vivências e experiências, a partir de sua própria perspectiva. Por isso, os resultados trazidos por essa pesquisa não necessariamente traduzem uma realidade mais abrangente, mas mostram por meio de um estudo de caso local, a importância e necessidade de novas pesquisas que reforcem e ampliem o que aqui se busca mostrar.

A partir daí, identificamos a possibilidade de trazer subsídios para a prática pedagógica e a ação socioeducativa com os participantes da pesquisa, no atendimento de suas demandas e necessidades. Não desconsideramos, todavia, os limites que a pesquisa social possui, sabendo-se inconcebível a produção de conclusões rígidas e deterministas, mas, ao contrário, o reconhecimento de que nesse processo surgem novas indagações e problematizações trazidas pela investigação. Assim, procuramos ter, conforme orientam Minayo, Gomes e Deslandes (2009) a “[...] humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (p. 12).

### **Caminhos da pesquisa**

Buscamos então compreender qual o sentido atribuído pelos sujeitos às suas experiências sociais, desembocando no sentido que a MSE de internação tem para eles. Partimos do pressuposto de que a não consideração desse sentido na execução da MSE, a qual não faz sentido em suas experiências concretas, faz com que não se efetive a denominada socioeducação, dificilmente sendo possível a construção de novas trajetórias de vida, que estejam embasadas nesse sentido concreto. Assim, Tejadas (2007) explica que para que se estabeleça uma real transformação, é preciso que a MSE faça sentido na experiência social do sujeito, o qual deve ser possibilitado por meio de experiências concretas, no terreno das práticas e das relações, abarcando as diferentes necessidades expressas na trajetória do adolescente.

Nesse sentido, partimos de um recorte na sociabilidade dos sujeitos, nos aspectos que dizem respeito à educação, ao trabalho, à família e à comunidade, todos os quais considerados

pelo ECA (BRASIL, 2015c) direitos fundamentais<sup>5</sup> do adolescente, inclusive aquele autor de ato infracional, bem como constituintes dos eixos<sup>6</sup> da medida socioeducativa.

Dessa forma, a presente pesquisa é majoritariamente qualitativa, respondendo aos aspectos específicos de uma pesquisa com seres humanos, ao optar por trabalhar com o universo dos significados, que não estão deslocados, mas inseridos na realidade social dos pesquisados. Sobre isso, Minayo, Gomes e Deslandes (2009) propõem que

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p. 21)

A partir daí, empreendemos primeiramente a pesquisa bibliográfica na busca de um amplo levantamento dos autores e de suas respectivas produções científicas que fossem condizentes com o referencial e com a problemática proposta neste estudo. Para melhor conceituar a categoria sociabilidade recorremos às análises de György Lukács (2012), de sua discípula Agnes Heller (1989), e de Marx e Engels. Para fundamentar a compreensão sobre o sociometabolismo do capital, sua crise estrutural, a reestruturação produtiva, com o aprofundamento da flexibilização e da precarização do trabalho, utilizamos como base teórica principal Ricardo Antunes (2002, 2009), István Mészáros (2011), Giovanni Alves (2014) e François Chesnais (1996). No que diz respeito à educação precarizada e dual para a classe trabalhadora, recorremos a Harry Braverman (1980), Gaudêncio Frigotto (2004, 2009), Mészáros (2008) e Demerval Saviani (2007). Já para uma análise acerca do Estado penal, do processo de criminalização e da punição da miséria, foram fundamentais os estudos de Loïc Wacquant (2001, 2007), Teresa Caldeira (2003), Alessandro Baratta (2002) e, mais especificamente sobre o controle sociopenal dos adolescentes, Maria Liduina de Oliveira e Silva (2011), Emilio Garcia Mendez (2000) e Alexandre Moraes da Rosa (2006). Como recurso teórico-metodológico recorremos ao materialismo histórico-dialético, nas análises trazidas por Karl Marx e Friedrich Engels.

Para a pesquisa de campo, com o objetivo de conhecer as formas de sociabilidade e relações sociais em que estão inseridos os adolescentes que cometem atos infracionais em

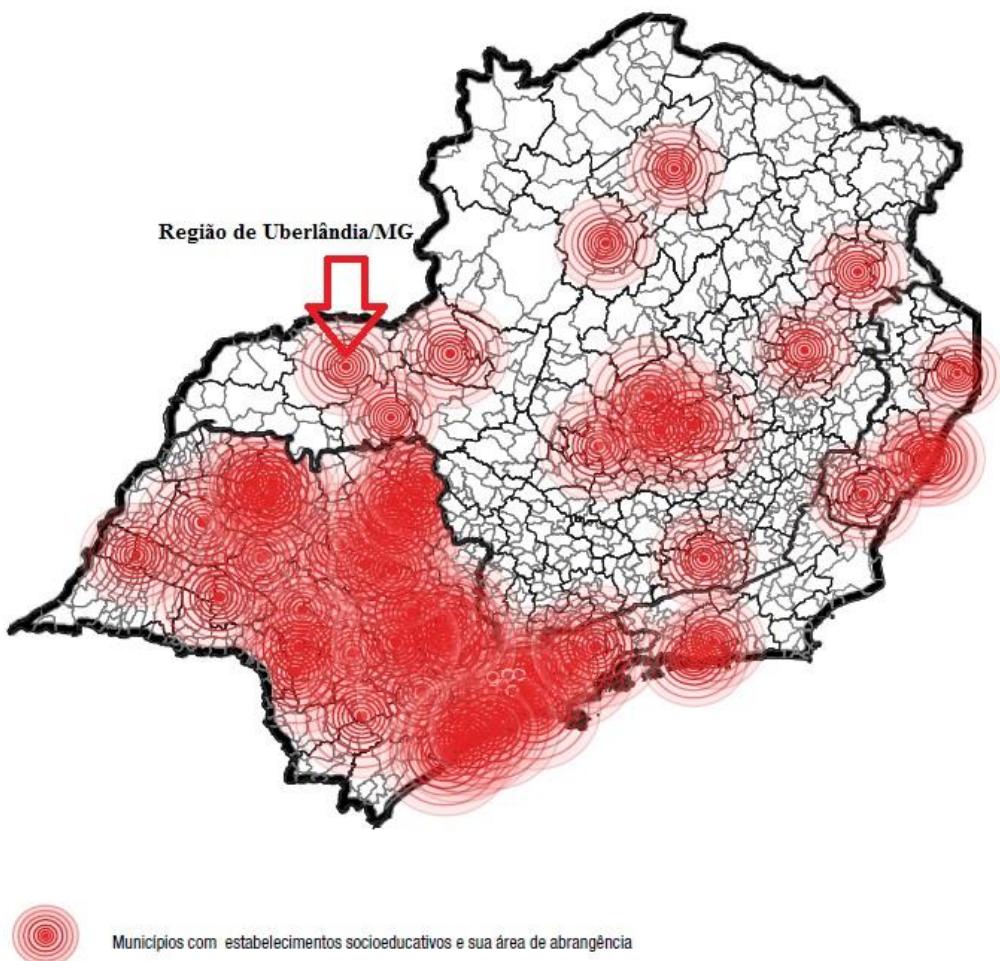
<sup>5</sup> O artigo 4º do ECA diz que “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 2015c, p. 11). Esses direitos são discorridos no Título II do Estatuto, “Dos Direitos Fundamentais”, do artigo 7º ao 69.

<sup>6</sup> Os eixos da MSE são a abordagem familiar e sociocomunitária, a educação escolar, as atividades artísticas, culturais, de lazer e oficinas socioeducativas, a formação básica para o trabalho e formação profissional, a inserção no mercado de trabalho, e a saúde (CSEUB, 2015).

Uberlândia/MG, no ano de 2017, na perspectiva dos significados e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos, seus familiares e os operadores do programa de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, optamos por um estudo de caso no Centro Socioeducativo de Uberlândia (CSEUB). A escolha da instituição se deu em função da maior concentração de adolescentes autores de ato infracional em cumprimento de MSE, já que é o único local que atende adolescentes de toda a região do entorno da cidade de Uberlândia em regime fechado (Figura 1), e, em decorrência do acautelamento, o contato com o adolescente e seus familiares é melhor possibilitado. Como já dito, o estudo de caso não representa uma realidade mais abrangente, e as análises estabelecidas a partir dele, retratam um contexto local, e trazem novas possibilidades de pesquisa, conexões e questionamentos.

Figura 1

Mapa 10 – Distribuição geográfica dos estabelecimentos de internação



Fonte: Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação (BRASIL, 2012b)

Após submissão do projeto de pesquisa à Diretoria de Gestão da Informação e Pesquisa da Subsecretaria de Atendimento às medidas Socioeducativas (DGIP/SUASE) de Minas Gerais,

juntamente com os documentos e correções necessárias, o diretor de Gestão da Informação e da Pesquisa, deu parecer positivo à pesquisa, autorizando o acesso ao CSEUB. A partir de então entramos em contato com a instituição e agendamos um encontro com o diretor geral, que é responsável pela administração de toda a unidade. Apresentamos a proposta de pesquisa na instituição para o diretor geral, dividida em três partes: pesquisa documental, observação simples e entrevista com os sujeitos, respectivamente.

A importância de se fazer primeiramente a pesquisa documental reside em possibilitar uma maior familiarização com o espaço de pesquisa, conhecendo melhor o funcionamento, normas, regras e rotina da instituição, além de se aproximar do perfil do adolescente do CSEUB e de seus familiares, para que a observação, e, posteriormente, as entrevistas, tenham uma base de informações essenciais que orientem seu planejamento. Essa ocorreu no período do dia 01 de novembro de 2016 ao dia 10 de fevereiro de 2017, em uma sala disponibilizada para tanto pela instituição.

Foram analisados o Regimento Interno (SECRETARIA DE DEFESA SOCIAL - SEDS, 2014), que trata principalmente das normas de funcionamento, gestão, segurança e rotina da instituição, direitos e deveres dos adolescentes e familiares, bem como do regulamento disciplinar, que prevê as transgressões às normas da instituição e as medidas disciplinares, enquanto sanção aplicada ao adolescente que tenha cometido alguma transgressão; a Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais (SEDS, 2013), que traz as diretrizes para orientar o atendimento ao adolescente em cumprimento de MSE em todo o estado; o Projeto Político Pedagógico (PPP) (CSEUB, 2015) da Instituição, que traz, além de seu histórico, os dispositivos metodológicos para execução dos eixos da MSE; a Metodologia para relatórios, para a compreensão da metodologia de avaliação do cumprimento da MSE, realizada por parte da equipe técnica, a partir da sugestão ao judiciário de desligamento ou manutenção da MSE (SEDS, 2012); e, por fim, a Metodologia do Plano Individual de Atendimento (PIA) (SEDS, 2014b), que consiste em uma importante ferramenta de planejamento, construção e acompanhamento da MSE, a partir dos eixos da medida, construído de forma individual com cada adolescente, a partir de sua prática e do discurso que traz sobre si mesmo e sobre sua relação com o outro nos espaços de convívio social.

Tendo em vista a importância basilar do PIA no atendimento ao adolescente e na orientação de sua cotidianidade na instituição, percebe-se o quanto a abordagem de sua sociabilidade nos aspectos do trabalho, da educação, da família e da comunidade são fundamentais nessa orientação.

É preciso ressaltar a recepção e abertura da instituição e disponibilidade de todos os seus profissionais para possibilitar a realização da pesquisa, nos oferecendo todas as condições necessárias, ainda que dentro das normas e regras estabelecidas pela DGIP/SUASE (especialmente no que diz respeito às questões de segurança), para o acesso a todos os pesquisados (adolescentes, familiares e profissionais), inclusive nos aspectos da privacidade, garantindo o sigilo e o respeito necessários no processo de investigação. Nesse sentido, somente não nos foi dado acesso aos PIAs com as informações sociais e econômicas acerca dos adolescentes e familiares entrevistados, e sobre a execução de sua MSE, o qual não foi autorizado pela referida secretaria. Ainda assim, tais informações foram coletadas no momento das entrevistas.

A observação simples foi realizada com caráter exploratório, para coleta de dados acerca da realidade e da cotidianidade dos sujeitos. Foi planejada e orientada de acordo com as condições (escolha de atividades, horários permitidos pela instituição, convivência e apresentação prévias da pesquisadora aos sujeitos) e o recorte da pesquisa, e sistematizada no diário de campo.

A observação se deu então nas atividades que diziam respeito ao recorte da pesquisa, quais sejam, as de educação e da escola, profissionalização, as visitas familiares, e os momentos de convivência comunitária, sempre com o acompanhamento de um profissional da equipe técnica. A partir dos cronogramas semanais disponibilizados durante o período de observação, foram escolhidas as atividades relevantes para o objetivo da pesquisa, observadas no período do dia 20 de fevereiro de 2017 ao dia 17 de março de 2017. Assim, as atividades observadas foram, conforme o quadro 1: no aspecto da formação profissional, o Curso Zape!, turma A, Curso de corte de cabelos, e os Cursos de Educação à Distância (EAD) da Rede UAITEC - Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais; no aspecto da educação, uma visita à escola<sup>7</sup>; no aspecto da convivência familiar, participação do momento da visita, ainda que não fazendo a abordagem direta dos adolescentes e familiares com relação à entrevista, somente as cumprimentando com o acompanhamento de um técnico; com relação à convivência comunitária, no que diz respeito às saídas externas, participei da apresentação do Programa Se Liga, por parte da assistente social por ele responsável, a alguns adolescentes no espaço mesmo da instituição. Fui também à sede do programa para conhecer como funciona a visita externa dos adolescentes do CSEUB no local. O programa atende e acompanha egressos da instituição.

---

<sup>7</sup> No CSEUB são ofertados os níveis de Ensino Fundamental e Médio, por meio de uma Escola Estadual localizada na área interna da instituição desde sua fundação (CSEUB, 2015), a qual possui toda a estrutura de diretoria, secretaria, sala de professores e biblioteca.

Quadro 1  
Seleção das atividades a serem observadas

<b>Aspectos considerados</b>	<b>Atividade Observada</b>
Formação profissional	Curso Zape!, turma A
	Curso de corte de cabelos
	Cursos de Educação à Distância (EAD) da Rede UAITEC - Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais
Educação	Escola estadual da instituição
Convivência familiar	Visitas familiares à instituição
Convivência comunitária	Programa Se Liga

Elaboração própria

Nesse período da pesquisa também fui acompanhada para conhecer algumas estruturas da instituição, como o espaço do apoio técnico, onde ficam as salas para atendimento individual; a enfermaria para atendimentos de atenção primária, bem como um consultório de atendimento odontológico; um alojamento, local onde os adolescentes ficam acautelados, dormem e realizam suas necessidades pessoais de higiene e limpeza (do qual eles saíram para que eu pudesse entrar e observar); uma sala onde os adolescentes, a cada 15 dias, podem fazer 3 minutos de ligação telefônica para algum familiar; o refeitório, no qual os adolescentes têm 15 minutos para almoçar em regime de self-service, e posteriormente os profissionais também almoçam lá. Entretanto, nas entrevistas com os adolescentes fui informada que eles não comem lá todos os dias, fazendo um revezamento com marmitex nos alojamentos, por conta da superlotação da instituição.

A partir dessas duas primeiras fases, foram definidos os participantes da pesquisa. Num primeiro momento, o critério para seleção foi aqueles adolescentes que haviam participado das atividades acompanhadas durante a fase de observação. Assim, formamos uma lista com 21 adolescentes. Para fazer o convite para a pesquisa, tanto para eles, quanto para suas famílias, bem como pegar a autorização para aqueles que têm menos de 18 anos com o seu responsável, utilizamos um dia de visita (que ocorre às terças-feiras). No dia 28 de março de 2017, fiz a abordagem dos adolescentes previamente selecionados, que estavam recebendo visitas no dia. Assim, 10 adolescentes e seus familiares foram abordados, e todos aceitaram participar da pesquisa.

Durante a abordagem, de forma rápida e sucinta, para que o momento de visita não fosse muito afetado, expliquei a cada um os objetivos da pesquisa, informei da liberdade de não participação da mesma, bem como das questões éticas de sigilo e de proteção da identidade de todos os pesquisados, deixando claro que em nenhum momento eles seriam identificados, nem mesmo durante a publicação dos resultados. Peguei o contato dos familiares para agendar a entrevista em suas residências, de acordo com o horário que melhor se adequasse a eles. As

entrevistas com os adolescentes foram realizadas no espaço da instituição, nas salas de atendimento individuais, com um agente socioeducativo acompanhando do lado de fora da sala, garantindo a privacidade necessária à pesquisa.

Em decorrência da alta rotatividade dos adolescentes acautelados (tanto de entrada, como de desligamento da medida), durante o processo de entrevistas dois adolescentes foram desligados. Além disso, uma das famílias que haviam aceitado participar, desistiu durante esse período, por estar constrangida de falar sobre a privação de liberdade do adolescente. Contudo, o adolescente continuou participando da pesquisa por ter alcançado a maioridade civil (18 anos) e ter optado pela participação.

Com relação aos profissionais, os critérios para seleção foram de acordo com aqueles que trabalhassem diretamente com o adolescente nas questões aqui tratadas: trabalho, educação, comunidade e família, buscando abranger os diferentes cargos que atuam na instituição. Além disso, optou-se por entrevistar aqueles com os quais se havia estabelecido um contato maior durante toda a pesquisa, especialmente durante a fase de observação.

Para manter a identidade dos profissionais entrevistados, no momento de apresentação dos dados, utilizaremos como código o cargo que ele ocupa na instituição (Técnicos, Agente socioeducativo, Diretores, Profissionais da escola), seguido de uma numeração para aqueles que ocupam o mesmo cargo.

A instituição do CSEUB é composta por direção geral, responsável pela administração de toda a unidade; direção de segurança, responsável por garantir a segurança da unidade; e direção de atendimento, responsável por coordenar as equipes que atuam em todo o contexto de atendimento socioeducativo. Dentro dessa estrutura, conta com uma equipe de 154 agentes de segurança socioeducativa, coordenados por um coordenador e um subcoordenador em cada plantão, e uma equipe de segurança socioeducativa, com 3 supervisores; uma equipe administrativa formada por 5 profissionais responsáveis pelo Recursos humanos, prestação de contas, documentação de adolescentes, controle de frota, almoxarifado e pelos contratos com prestadores de serviço, como por exemplo a empresa MGS, que presta serviço de portaria, com 4 porteiros, cozinha com 7 funcionários e uma nutricionista, e 2 motoristas; e o corpo de técnicos que executam o trabalho socioeducativo com a colaboração da rede externa de atendimento e os serviços públicos e comunitários locais.

Assim, foram entrevistados os três diretores (geral, de atendimento, e de segurança), três técnicos (Serviço Social, Pedagogia e Psicologia), um agente socioeducativo, e dois profissionais da escola, escolhidos pela diretora para dar a entrevista.

Então, no período de 30 de março de 2017 a 13 de junho de 2017 foram entrevistados 8 adolescentes, 8 familiares e 9 profissionais. Tendo em vista o cunho qualitativo da pesquisa - a qual tem por universo as representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes dos participantes da pesquisa, bem como sua configuração em um estudo de caso local, não há como definir uma quantidade de indivíduos que seja representativa desta totalidade. Por isso não se recorreu a outros adolescentes e familiares para ampliar a quantidade de entrevistados, seguindo a orientação de Minayo, Gomes e Deslandes (2009) para esse tipo de pesquisa social: a quantidade de entrevistados segue o critério da saturação, “quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação” (p. 48). Regularidade a qual foi reconhecida nas entrevistas com o grupo definido. Além disso, como o acesso aos participantes para o convite inicial para a pesquisa dependia dos dias definidos pela instituição para as visitas familiares, uma ampliação poderia comprometer o cronograma e o planejamento proposto na pesquisa.

No momento da entrevista foram tomados todos os procedimentos éticos necessários, com a assinatura do Termo de Esclarecimento para o menor, e o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável legal pelo menor participante de pesquisa, e demais pesquisados adultos. Utilizamos a entrevista semiestruturada, que direcionando para os aspectos específicos a serem tratados dentro da sociabilidade do adolescente (trabalho, educação, família e comunidade), dá liberdade ao entrevistado de discorrer sobre o tema em questão, independente das perguntas formuladas, possibilitando a reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia, para que ele possa colocar suas percepções sobre essa mesma realidade.

É como Thompson (1992), ao falar do método da história oral, sugere para o pesquisador que vai conhecer a história de vida, as vivências e experiências de sujeitos que são normalmente desconsiderados como relevantes para as análises sociais, econômicas e históricas: as perguntas sendo previamente elaboradas, devem ser flexíveis, não limitando o informante. Assim, a pesquisa toma uma orientação social definida, se realizando de forma democrática, possibilitando a implicação e participação ativa dos pesquisados. Isso se dá ao contar, compreender e valorizar a vida das pessoas comuns, da classe trabalhadora, dos excluídos, marginalizados e oprimidos, mas não de forma impositiva e hierarquizada, e sim colocando essas pessoas como sujeitos ativos, autores e atores de sua própria vida e história, capazes de a narrar e transformar, atribuindo seus próprios significados, os quais devem ser reafirmados pelo pesquisador, isso com autoconfiança e reconhecimento de sua identidade (THOMPSON, 1992).

É importante destacar que durante toda a pesquisa foram feitos registros no diário de campo da pesquisadora, com as impressões, reflexões, análises e diferentes perspectivas da mesma acerca de todo o processo, o que servirá de base para a análise dos dados.

Seguindo as orientações de Minayo, Gomes e Deslandes (2009), procuramos iniciar a análise e o tratamento do material empírico e documental, com a valorização, compreensão e interpretação dos dados empíricos, articulando-os com a teoria que fundamentou todo o trabalho, bem como com outras leituras teóricas e interpretativas exigidas pelo trabalho de campo. Os autores dividem esse processo em três fases: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita.

No primeiro momento dividimos as entrevistas transcritas nas seções abordadas nos roteiros utilizados (Apêndice A), a saber: a) Roteiro adolescentes: parte 1 – descrição, parte 2 – sociabilidade, 2.1 família, 2.2 comunidade, 2.3 educação, 2.4 trabalho, 2.5 medida socioeducativa, parte 3 – opinião; b) Roteiro técnicos e agentes socioeducativos e roteiro para profissionais da educação: parte 1 – descrição, parte 2 – descrição de cargo e função, parte 3 – o trabalho no CSEUB, parte 4 – opinião; c) Roteiro diretores: parte 1 – descrição, parte 2 – descrição de cargo e função, 2.1 estrutura organizacional, parte 3 – cometimento de atos infracionais em Uberlândia/MG, parte 4 – o trabalho no CSEUB, parte 5 – opinião; d) Roteiro famílias: parte 1 – descrição, parte 2 – vivências e experiências, parte 3 – situação socioeconômica, parte 4 - políticas de governo, parte 5 – CSEUB.

No segundo momento identificamos dentro de cada seção as categorias utilizadas pelos entrevistados no que diz respeito à sociabilidade do adolescente nos aspectos do trabalho, da educação, da família e da comunidade, bem como do ato infracional e sua responsabilização. Criamos então um quadro com essas categorias, identificando em quais entrevistas elas haviam aparecido, bem como um documento com relatos representativos dessas categorias, os quais foram utilizados para exemplificar a análise. Nesse momento também é construído o perfil dos adolescentes entrevistados, o qual está detalhado no quadro 2 do capítulo 2.

No terceiro e último momento realizamos a análise das categorias com os relatos, em consonância com a fundamentação teórico-metodológica, bem como com as impressões tomadas nas demais etapas da pesquisa de campo, nos utilizando especialmente das técnicas de análise de conteúdo e interpretação. Tais técnicas assumem foco central na pesquisa qualitativa, por meio das quais “buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado” (MINAYO; GOMES; DESLANDES, 2009, p. 80). A técnica a ser utilizada na análise de conteúdo é a chamada pelos autores de

Análise temática, na qual o conceito central é o tema. “Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. (p. 87).

Partimos do entendimento de que o estudo não precisa necessariamente abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, tendo como foco a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar, mas ao mesmo tempo dando conta da diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social. Nesse sentido, é importante a contribuição de Minayo, Gomes e Deslandes (2009) quando dizem que

O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes [...] A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (p. 27).

Nesse mesmo sentido, a realização de entrevistas com os adolescentes e familiares concomitantemente, possibilitou uma melhor percepção da realidade trazida e descrita por esses sujeitos, especialmente por meio da comparação entre os relatos.

Como forma de garantir o sigilo das entrevistas, bem como a preservação da identidade dos entrevistados utilizamos aqui um código para referenciar as falas, o qual foi definido também com o objetivo de registrar e garantir a memória, para que não mais se esqueça, das oito crianças e adolescentes mortos no Massacre da Candelária, do ano de 1993. Na madrugada do dia 23 de julho de 1993, mais de 40 crianças e adolescentes dormiam nos arredores da Igreja da Candelária, no Centro da cidade do Rio de Janeiro, quando homens armados abriram fogo, promovendo um massacre que deixou oito meninos mortos: Paulo Roberto de Oliveira, 11 anos, Anderson de Oliveira Pereira, 13 anos, Marcelo Cândido de Jesus, 14 anos, Valdevino Miguel de Almeida, 14 anos, "Gambazinho", 17 anos, Leandro Santos da Conceição, 17 anos, Paulo José da Silva, 18 anos e Marcos Antônio Alves da Silva, 19 anos (SILVEIRA; BOECKEL, 2015). Esses nomes serão utilizados como nomes fictícios, para referenciar os relatos trazidos pelos adolescentes entrevistados e seus familiares, garantindo o sigilo de suas identidades. Além disso, quando aparecer nas falas algum dos nomes, será colocada uma tarja como essa: “██████”, também para garantir o sigilo.

### **Caminho do pensamento: o todo caótico**

Sabemos que a pesquisa social não é neutra, pois nela estão implicados, em todo o processo de conhecimento, a visão de mundo do pesquisador e dos sujeitos, ou seja, há interesse na definição de todos os aspectos concernentes à investigação. Por isso, conforme Minayo,

Gomes e Deslandes (2009), o posicionar-se, explicitando o interesse e a perspectiva que se tem do objeto de estudo, é critério de realidade e de objetivação.

Para tanto, optamos por uma base teórico-metodológica orientadora de todo o processo de construção da pesquisa, inclusive de análise de dados, que se contrapõe à visão naturalista e determinista da realidade: o materialismo histórico e dialético de Marx. Tendo em vista a intenção primária de colocar em realce a realidade concreta dos adolescentes aqui pesquisados, buscando conhecê-la e compreendê-la, a escolha dessa base vai possibilitar tal orientação de forma mais conectada ao real. Isso porque ela não considera os sentidos, significados, pensamentos, de forma abstrata, mas sim como parte e produto da realidade concreta, por ela determinados, bem como pelas necessidades materiais, conforme explicam Marx e Engels (2011a): “O pensamento é sempre, automaticamente, um momento da vida total do indivíduo, que ora se desvanece, ora se reproduz, conforme a necessidade.” (p. 44).

Por isso, essa proposta investigativa é fundamental, no sentido de que “o seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘*como conhecer*’, mas sobre ‘*como conhecer um objeto real e determinado*’” (NETTO, 2011, p. 27, grifos nossos).

O conhecimento da sociabilidade dos adolescentes em conflito com a lei, em suas particularidades, pressupõe inicialmente o conhecimento e a compreensão das relações sociais e de produção em que esses sujeitos estão inseridos, numa perspectiva macrossocietária, a qual vai ser essencial para a reprodução da estrutura e dinâmica do objeto de estudo, com veracidade no plano ideal, conforme afirma Marx (2010). Assim, a teoria social marxista propõe que a compreensão dos fenômenos sociais deve partir da análise teórica da produção das condições materiais da vida social: “É como que uma iluminação geral a banhar todas as cores, modificando-as em sua particularidade, um éter particular determinando o peso específico de toda existência que ganhe relevo” (MARX, 2010, p. 121).

Dessa forma, essa teoria social traz como orientação teórico-metodológica a elevação do abstrato ao concreto, sendo esse o ponto de partida efetivamente real, mas também resultado, se colocando ao pensamento como síntese de múltiplas determinações<sup>8</sup>. Netto (2011) explica que essa reprodução do concreto pelo pensamento é o conhecimento teórico, em outras palavras, para Marx, a teoria é a reprodução ideal pelo pesquisador no pensamento do

---

<sup>8</sup> “[...] determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade [...] Por isso o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, 2011, p. 45).

movimento real, da estrutura e da dinâmica do objeto que se pesquisa, “independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (p. 20).

Para Marx (2010), o método parte de uma determinação mais precisa do todo caótico que é a realidade, chegando a conceitos mais simples e abstratos mais tênuas, até às determinações mais simples. Entretanto, o que diferencia esse método dos demais métodos racionalistas e idealistas (aqueles percorridos pela Economia em sua gênese histórica) é o que Marx chama de “a viagem pelo caminho de volta” novamente para o concreto, a partir da qual aquele todo caótico se reencontra após a abstração, “como uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (MARX, 2010, p. 109). Os demais métodos paravam no primeiro caminho e estabeleciam relações gerais, abstratas e determinantes. Mas é o segundo caminho, a viagem de volta, para Marx o método cientificamente aplicado. É aqui que se define a dimensão dialética do método marxista, que inspirado em Hegel, o supera ao transpassar a mera abstração.

Nesse sentido, Netto (2011) explica que o fenômeno estudado é abstraído, isolado de uma contextualidade determinada, de uma totalidade, e ao ser nela de novo inserido ele se concretiza, por estar saturado de muitas determinações. O autor diz que “A realidade é concreta exatamente por isso, por ser a ‘síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade” (NETTO, 2011, p. 44). Assim, a importância da análise da dinâmica e estrutura do objeto é que ela permite dele extrair “uma *tendência histórica* determinada, que pode ser travada ou contrarrestada por outras tendências” (NETTO, 2011, p. 24, grifos do autor).

É preciso considerar, entretanto, que concreto tanto como ponto de partida (de forma caótica), quanto como de chegada (totalidade ordenada e dinâmica), nunca é realidade, é sempre concreto pensado, na reflexão sobre a realidade, mas o concreto enquanto realidade existe independentemente do pensamento. Nesse contexto, as representações (os sentidos atribuídos), ou seja, a superestrutura, também são realidade, e, portanto, sujeitas ao conhecimento pelo pensamento, ainda que determinadas pela estrutura que lhes influencia. Isso porque, conforme Marx (2013) são as relações concretas, relações de produção, as quais vão corresponder a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas, que vão estar na base, na estrutura, e vão definir o homem e a superestrutura (política, religião, cultura, Estado, ideias etc.).

A partir desse caminho metodológico, podemos compreender a sociabilidade do adolescente em conflito com a lei enquanto conceito abstrato (uma primeira abstração) e identificamos algumas de suas diversas determinações. Entre essas estão, especialmente aquelas econômico-sociais, no que diz respeito ao trabalho e à educação no sociometabolismo

do capital. Por isso, buscamos a compreensão do contexto macrossocietário dessa sociabilidade, com a reestruturação produtiva, a flexibilização e precarização do trabalho, a privatização da educação, e seu oferecimento de forma dual e precarizada para a classe trabalhadora, o Estado Penal, o processo de criminalização e a punição da miséria. Para então retornarmos ao concreto já cheio de determinações, com a pesquisa de campo e a investigação teórica e empírica, que está entre o ponto de partida e o de chegada (que é a pesquisa propriamente dita). E esse ponto de chegada é um próximo ponto de partida, a investigação não se esgota.

A pesquisa de campo e a investigação empírica podem se colocar enquanto instâncias de verificação de objetividade, o que não significa neutralidade, pois o pesquisador deve ser essencialmente ativo, devendo ser dotado de criatividade e imaginação para mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los, por isso “a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*” (NETTO, 2011, p. 23, grifos do autor).

Assim, considerando o recorte proposto para a pesquisa (trabalho, educação, comunidade e família), procuramos estabelecer uma análise que levasse em consideração que o modo de vida<sup>9</sup> como forma de reprodução dos sujeitos se mostra inserido na sociabilidade própria da ordem sociometabólica do capital. Ou seja, ao vivenciarem suas experiências concretas de produção de sua vida social e de suas condições reais de sobrevivência, num intercâmbio com a natureza e com os demais indivíduos sociais, os sujeitos têm tais aspectos configurados por diversas determinações, entre as quais estão aquelas decorrentes do sociometabolismo do capital.

Sendo assim, temos como objetivo geral dessa pesquisa conhecer as formas de sociabilidade e relações sociais em que estão inseridos os adolescentes em conflito com a lei do CSEUB – Uberlândia/MG durante o ano de 2017, antes e durante sua responsabilização penal. Pretende-se também compreender essa realidade na perspectiva dos significados e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos, seus familiares e os responsáveis pela instituição.

Como objetivos específicos pretendemos caracterizar os diferentes arranjos familiares a que pertencem os sujeitos, bem como os arranjos nas relações com a vizinhança e a comunidade dos bairros de referência, e os papéis atribuídos nessas relações; mapear os bairros de moradia

---

<sup>9</sup> “Por modo de vida entendemos a instância da reprodução social que implica a organização (e o uso) do espaço-tempo de circulação, distribuição e consumo das pessoas nas cidades. Por exemplo, o tempo (e o modo) de trajeto de casa para o local de trabalho; ou ainda, as modalidades de consumo – material e imaterial – e de lazer das pessoas; o modo de utilização do tempo de vida disponível e o próprio padrão de sociabilidade, constituem importantes elementos da reprodução social, pressupostos necessários e imprescindíveis à própria organização do trabalho e produção da vida [...]” (ALVES, 2014, p. 93).

e equipamentos sociais de utilização pelos participantes da pesquisa e seus familiares, antes e durante sua responsabilização penal; identificar as estratégias de sobrevivência encontradas pelos adolescentes entrevistados, e de sua família, antes e durante sua responsabilização penal; identificar o perfil e identidades dos sujeitos, no que diz respeito à idade, raça, classe social, escolaridade e trabalho; analisar as ações de responsabilização penal por parte do CSEUB nos quesitos: funcionamento e gestão das atividades, ações pedagógicas e socioeducativas.

Diante disso, temos como hipótese que as sociabilidades dos jovens aqui pesquisados, são permeadas por expressões da questão social<sup>10</sup> manifestas na pobreza, nas vulnerabilidades, na baixa escolaridade, na exclusão e no preconceito, para as quais buscam formas de resistência e sobrevivência, que podem se dar em suas relações familiares e comunitárias, no trabalho, por vezes informal, mas também na violência, consubstanciada nas práticas de ato infracional. Acredita-se também que ao serem responsabilizados penalmente, há um agravamento dessa exclusão e a não ressocialização, pois a medida socioeducativa que cumprem não faz sentido concreto em suas sociabilidades.

## **Estrutura da dissertação**

Partindo dessas considerações, organiza-se a apresentação da presente pesquisa da seguinte forma: no capítulo 1 faremos a construção de conceitos fundamentais para a compreensão da análise que se pretende empreender, bem como para a definição da orientação teórico-metodológica dessa mesma análise. Assim, os conceitos de juventude, sociabilidade,

---

<sup>10</sup> Embora a tradição de uso do termo “questão social” remonte à década de 1870, juntamente com o léxico “socialismo”, a utilizamos no contexto dessa pesquisa conforme a entende a tradição crítica marxista. Assim, a “questão social” era divulgada por diferentes críticos sociais e filantropos para dar conta do fenômeno do pauperismo (pobreza acentuada e generalizada), o qual se colocava como reflexo da instauração do capitalismo em seu estágio industrial-concorrencial e do crescimento da pobreza na razão direta em que aumentava a capacidade de produzir riquezas. Nesse sentido, a designação desse pauperismo como “questão social” é, inicialmente, fruto dos embates dos pauperizados contra a ordem burguesa. Posteriormente, o termo é apropriado pelo pensamento conservador, para naturalizar como imutáveis suas manifestações imediatas: desigualdade, desemprego, fome etc., convertidas em objeto de ação moralizadora e reformista, que não problematiza os fundamentos do sociometabolismo do capital. Entretanto, com o avanço da tradição crítica marxista, a problematização do complexo de causalidades da “questão social” vai além da sua manifestação imediata como pauperismo, ela se mostra como contradição fundamental da sociedade capitalista. Fruto da relação de exploração capital/trabalho, a “questão social” passa a ser compreendida como corolário do desenvolvimento capitalista em todos os seus sentidos. Ou seja, sua existência, bem como de suas manifestações, são indissociáveis da reprodução dessa estrutura social. Ela se caracteriza por suas variadas expressões, tais como os indivíduos as experimentam cotidianamente no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública etc. Se de um lado ela é decorrente da contradição entre a coletivização da produção social, a socialização do trabalho e a apropriação privada dos frutos dessa produção, de outro ela é fruto da rebeldia dos sujeitos que a vivenciam e a ela resistem e se opõem (NETTO, 2006; IAMAMOTO, 2000).

trabalho, capital e Estado serão definidos e fundamentados na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

No capítulo 2 buscaremos inserir os participantes da pesquisa em um contexto macrossocietário, focando especialmente nos aspectos do trabalho, no que diz respeito à reestruturação produtiva e às novas configurações do mundo do trabalho, e como esses processos redefinem e reconfiguram suas sociabilidades. A partir dessa contextualização alguns dados da pesquisa já são apresentados e analisados.

No capítulo 3 o foco da contextualização macrossocietária é a educação, e as formas que ela toma ao ser ofertada para a classe trabalhadora, na qual estão inseridos os adolescentes pesquisados. Suas experiências e vivências relatadas vão mostrar que os reflexos de uma educação dual e precária também vão conformar suas sociabilidades.

No capítulo 4 apontamos pistas para a compreensão do processo de criminalização e de responsabilização sociopenal ao qual estão sujeitos os adolescentes em conflito com a lei, tendo como objeto o CSEUB enquanto instituição inserida nesse processo, e, ao mesmo tempo, articulamos as análises trazidas pela criminologia crítica, com as realidades concretas por nós pesquisadas, identificadas e apresentadas nos relatos dos diferentes grupos entrevistados.

Os resultados finais do presente estudo nos possibilitaram compreender que os adolescentes aqui pesquisados, bem como o grupo social ao qual pertencem, têm suas sociabilidades configuradas pelo sociometabolismo do capital, de modo a contribuir na reprodução e manutenção dessa estrutura. Embora essa seja uma realidade que atinge de forma geral os diversos indivíduos inseridos nessa totalidade concreta, em suas singularidades, ela se recrudesce nas vivências e experiências dos sujeitos aos quais é dada voz nesse trabalho, concretizada nas expressões da questão social, como a pobreza, a baixa escolaridade, a precarização da vida e do trabalho, a segregação social e estigmatização, a criminalização e diversas outras formas de denegação de direitos.

São jovens que passam por diversos filtros sociais que reproduzem sua condição de subalternidade na sociedade desigual de classes, como a escola, o trabalho, até chegarem na condição de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Percebemos, todavia, que a MSE não faz sentido em suas realidades concretas, não contribuindo de fato para sua reinserção social, por meio da construção de novas trajetórias de crescimento, desenvolvimento e emancipação. Ainda assim, é possível identificar em seus relatos, bem como de seus familiares, não só limites, mas potencialidades e possibilidades trazidas pelos próprios sujeitos, de mudança e construção de novas sociabilidades.

## CAPÍTULO 1 – TECENDO ALGUNS CONCEITOS

Para uma melhor abordagem do objeto aqui estudado, é preciso esclarecer alguns conceitos à luz da matriz teórico-metodológica que nos orienta, o que levará a uma compreensão mais conectada ao real concreto. Partindo de Marx e Engels (2011a), entendemos que o pensamento não deve ser compreendido de forma abstratamente apartado do ser humano total, pois é também determinado pela realidade e necessidades materiais:

[...] por exemplo, num indivíduo cuja vida abrange uma larga escala de atividades diversas e de relações práticas com o mundo, que tenha, por conseguinte, uma vida multiforme, o pensamento assume o mesmo caráter de universalidade que todos os outros passos dados por este indivíduo. Não se fixa, portanto, como pensamento abstrato [...] (MARX; ENGELS, 2011a, p. 44).

Isso porque é preciso tentar ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica do objeto - o qual tem existência objetiva e independente do pesquisador -, embora seja essa o primeiro nível de análise do conhecimento –, e buscar apreender sua essência, ou seja, sua a estrutura e dinâmica (NETTO, 2011).

Assim, analisar os diversos conceitos que permeiam o entendimento necessário do objeto, exige que estes estejam conectados com as diversas determinações que configuram sua existência concreta dotada de processualidade e complexidade, para que assim como os fenômenos estudados, o pesquisador, pelo processo de abstração, reproduza os conceitos teoricamente. Por isso é importante que eles sejam condizentes com o marco histórico em que estão inseridos, devendo reproduzir a complexidade e a estrutura desse marco.

Propõe-se que a ordem societária contemporânea da qual fazem parte os participantes da pesquisa, em que as relações sociais, as experiências coletivas e individuais, e a produção da existência são configuradas, é pautada pelo Capital e sua reprodução. Marx (2011e) entende o Capital não como coisa, mas como relação social, relação de exploração e subordinação:

Como totalidade, esse próprio sistema orgânico tem seus pressupostos, e seu desenvolvimento na totalidade consiste precisamente em subordinar a si todos os elementos da sociedade, ou em extrair dela os órgãos que ainda lhe faltam. [...] O capital, tal como o consideramos aqui, como relação a ser distinguida do valor e do dinheiro, é o capital em geral, i.e., a síntese das determinações que diferenciam o valor como capital do valor como simples valor ou dinheiro. Valor, dinheiro, circulação etc., preços etc. são pressupostos, assim como o trabalho etc [...] (343 e 384)

Entende-se assim o Capital enquanto estrutura que vai definir a sociabilidade dos sujeitos e suas relações metabólicas com a natureza e entre si mesmos. Para tanto, considera-se o marco temporal e histórico da promulgação do ECA em 1990, para a análise do contexto

macrossocietário, mais especificamente das relações sociais e produtivas inseridas no sistema sociometabólico do Capital.

### **1.1 Que jovem?**

No estudo da sociabilidade do sujeito aqui pesquisado, de suas experiências e vivências sociais, é fundamental o entendimento de quem é esse sujeito, quem é o adolescente autor de ato infracional em cumprimento de MSE. Num primeiro momento é possível identificá-lo no grupo social da juventude, enquanto pessoa que está vivenciando a fase da adolescência. Entretanto, o conceito de juventude é complexo, não é unívoco, e é objeto de diversos estudos e pesquisas de autores que buscam compreendê-lo e alcançar uma definição mais precisa.

Para compreender melhor o debate sobre esse conceito, pode ser elucidativa a análise de Abramo (2008), que o localiza historicamente. Segundo a autora, ele se inicia no que diz respeito ao papel da juventude nas transformações sociais, até a década de 1960. Contudo, a partir da preocupação com a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, frente à questão desses sujeitos em situação de risco, na década de 1990, com a promulgação do ECA, a questão da juventude se misturou indistintamente com a adolescência. Assim, na primeira década do século XXI, ampliando a preocupação pública vigente com a adolescência, percebe-se que os problemas de vulnerabilidade e risco não terminam aos 18 anos, mas muitas vezes se intensificam a partir daí. Por isso algumas ações e projetos demandados, planejados e executados para esses segmentos, passam a denominá-los sob o termo “juventude”, ampliando a fase da adolescência considerada no ECA. O ponto destacado pela autora é que a partir da primeira década do século XXI um segmento que se diferencia da adolescência, mas no qual parte dela se localiza, passa a ser também considerado como de sujeitos de direitos, e, portanto, foco do debate na elaboração e implementação de políticas públicas.

Frente a essa contextualização, o marco situacional que se toma aqui como referência é a década de 1990, com a promulgação do ECA, na qual alguns avanços são dados no que diz respeito ao tratamento de crianças, adolescentes e jovens (estes incluídos mais tarde nos documentos legais que versam sobre os direitos desses indivíduos). O ECA está inserido em um contexto histórico internacional, em que diversos documentos, normativas, convenções e tratados, dos quais o Brasil é signatário, foram construídos no intuito de fundamentar, orientar, e assegurar em âmbito programático, as garantias e direitos desses sujeitos, inclusive no que diz respeito ao adolescente em conflito com a lei.

Dessa maneira, podemos identificar:

a) as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Pequim), de 1985, as quais devem ser aplicadas aos jovens infratores com imparcialidade, sem distinção alguma, considerando ainda jovem como toda criança ou adolescente que, de acordo com o sistema jurídico respectivo, possa responder por uma infração de forma diferente do adulto, e infração como todo comportamento (ação ou omissão) penalizado com a lei, de acordo com o respectivo sistema jurídico (BRASIL, 2016);

b) a Convenção sobre os direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, que diz que todas as decisões relativas a crianças (consideradas como todo ser humano menor de 18 anos), tomadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, deverão levar em conta primordialmente o interesse superior da criança, além de colocar diretrizes para a criança privada de liberdade (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF, 2004);

c) as Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade, de 1990, que também consideram menor qualquer pessoa que tenha menos de 18 anos. Essas regras buscaram responder às condições de vulnerabilidade, maus tratos, vitimização e violação de direitos que os jovens privados de liberdade em todo o mundo estão sujeitos, especialmente pelo fato de muitos sistemas não diferenciarem adultos e jovens nos vários estágios da administração da justiça, os quais são por vezes detidos nas mesmas prisões e estabelecimentos (BRASIL, 1990).

Os sujeitos atendidos por essas convenções passam a ser considerados destinatários de proteção e direitos fundamentais, por estarem na condição de pessoa em peculiar condição de desenvolvimento, considerando-se que se encontram em um momento de constituição de si mesmos em seu meio social e da construção de sua subjetividade, sendo necessárias condições sociais adequadas à consecução de todos os direitos a esses sujeitos atribuídos, para que se efetive seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2015c; TEJADAS, 2007; SILVEIRA, 2015).

Como já dito, o ECA considera como criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Os termos “jovem” ou “juventude” não foram inseridos no ECA, tendo sido abrangidos pela constituição federal somente a partir do ano de 2010. Contudo, a partir de estudos e debates que mostraram ser necessária a ampliação desse período de transição e de formação do sujeito, a categoria juventude foi melhor sistematizada no Brasil, com a criação da Política Nacional de Juventude (PNJ), no ano de 2005, a qual passa a considerar sujeitos de direitos os jovens da faixa etária dos 15 aos 29 anos. No ano de 2013, a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, institui o Estatuto

da Juventude, o qual dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) (SILVEIRA, 2015).

Percebe-se assim que um aspecto importante utilizado, principalmente quando a definição do conceito de juventude é necessária para a formulação de políticas sociais, é o critério etário. Dentro desse aspecto, pode-se considerar a adolescência como uma das fases da juventude, a primeira delas mais especificamente. Nesse sentido, em um dos documentos (BRASIL, 2013b) do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), acerca das políticas públicas para esse segmento, traz-se uma subdivisão etária para a definição de juventude contida na PNJ, qual seja, jovem-adolescente, entre 15 e 17 anos; jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; jovem-adulto, entre 25 e 29 anos. Dessa maneira, pode-se entender que o adolescente autor de ato infracional poderia ser considerado num primeiro momento como jovem-adolescente, não se considerando, entretanto, aqueles que estivessem entre os 12 e 14 anos. E ainda como jovem-jovem, quando permanece em cumprimento de MSE após os 18 anos<sup>11</sup>.

Todavia, acreditamos que ainda que seja importante essa definição anterior, ela é insuficiente para captar as diferentes dimensões que perpassam a categoria da juventude, sendo necessário, para tanto, a utilização de outras análises que considerem o jovem inserido em diferentes contextos culturais, sociais e históricos. Nesse aspecto, Abramo (2008) alerta para a necessidade de relativizar os marcos, que não permitem sempre identificar as diferenças e desigualdades sociais de distintas ordens, que configuram as histórias pessoais e as trajetórias diversas para os indivíduos concretos. Nesse mesmo sentido, Pochmann (2004) considera que identificar a condição juvenil tão somente pelo critério etário seria adotar uma concepção etapista, simplificando uma fase que deveria ser considerada para além dos limites fisiológicos e identificada por uma determinação cultural no interior de cada sociedade. O autor utiliza-se do termo adolescência para dizer que esta fase cada vez se complexifica mais, exigindo uma agenda pública mais específica, voltada para uma faixa etária maior.

Nessa mesma perspectiva, Marialice Mencarini Foracchi (1972), autora de vanguarda nos estudos de juventude, propõe que a classificação etária de uma geração não é neutra, e tem uma finalidade social específica, sendo objeto de definição social. Assim, as diferenças de idade formam expectativas com relação à atuação dos indivíduos, criando um vínculo entre a personalidade e o sistema social. Então, a autora vem mostrar a importância das diferenças de idade, tanto para a autopercepção do indivíduo, como para a continuidade e diferenciação interna do sistema social.

---

<sup>11</sup> Conforme o artigo 121 do ECA, a MSE de internação não deverá exceder o período de três anos e sua liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade (BRASIL, 2015c).

Isto posto, importa esclarecer que para a compreensão mais ampla que se pretende atingir acerca do conceito de juventude, utilizou-se de análises diversas, inclusive contraditórias e opostas entre si, mas que são frutos de pesquisas densas e longas acerca do tema, e que ainda assim não o esgotam. Recorreu-se aos artigos contidos nos livros Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação (2004) e Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional (2008), ambos frutos de pesquisas e estudos realizados no âmbito do Projeto Juventude do Instituto Cidadania<sup>12</sup>; ao estudo vanguardista de Foracchi (1972), que situa juventude enquanto categoria histórica e social, ao se afirmar como produto histórico, como movimento de juventude; bem como à pesquisa de Joana das Flores Duarte (2012), que trata, entre outras coisas, do adolescente inserido em MSE de internação no Rio Grande do Sul, sendo bastante elucidativa na compreensão da sociabilidade do adolescente autor de ato infracional.

Os autores estudiosos dessa temática a abordam a partir de diferentes perspectivas, as quais por vezes se complementam: biológica, cultural, antropológica, psicológica, sociológica, histórica e social. O que parece ser consensual nas abordagens aqui estudadas, a partir do estado da arte que se realiza com o intento de compreender melhor o lugar de onde fala o sujeito pesquisado, é que tal conceito é construído social e historicamente, designando uma complexa fase de transição da infância para a vida adulta. Dessa forma, não é algo que existe apartado da sociedade e das relações sociais que nela se gestam, mas, ao contrário, é nela e por ela configurado, e por isso corresponde ao contexto histórico, social, cultural e econômico ao qual se referencia.

Para Kehl (2004) o conceito de juventude é recente e elástico, sendo difícil precisar. Em continuidade com esse entendimento acerca da complexidade do conceito de juventude, Abramo (2008) diz que ele é impreciso e escorregadio, o que traz a possibilidade de diferentes ângulos e recortes de abordagem. A autora destaca ainda o reflexo dessa imprecisão no debate das políticas de juventude, que aparece na atualidade como um tema extremamente relevante nas pautas políticas.

Além de sua complexidade, é consensual que esse conceito é construído socialmente, sendo, conforme Soares (2004), “uma invenção sociocultural moderna, que se vive, entretanto, intensamente, como uma realidade ‘natural’.” (p. 141). Entretanto, o autor acrescenta que essa

---

<sup>12</sup> “O Projeto Juventude do Instituto Cidadania pretende organizar um mapa das questões que afetam os jovens no Brasil, além de elaborar um plano geral contendo diretrizes para o enfrentamento destas questões e sugerir diversos programas aptos a concretizar tais diretrizes. Trata-se de situar a questão da juventude num patamar superior de debate, explorando os distintos cenários e refletindo sobre as decorrências das alternativas propostas.” (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2006, não paginado).

construção se dá de forma contraditória, na medida em que, se por um lado a juventude é considerada o “futuro do país” por políticos e mídia, por outro continua tendo parte significativa de seus membros sem acesso a uma educação digna, sendo empurrada para o desemprego e o subemprego. Nas palavras do autor, “continua por aí, arrastando os pés, e só pisa o salão nobre da agenda pública quando se discute a redução da idade de imputabilidade penal. [...]” (p. 136).

Além dessa contradição, Sarti (2004) identifica outra, segundo a qual por um lado aponta-se para a importância de se pensar o jovem como agente de soluções para seus próprios problemas, o chamado “protagonismo juvenil”, proposto especialmente pelos programas para jovens; mas por outro o jovem é tendencialmente localizado como “problema”, como indesejável, como responsável por situações problemáticas das quais os adultos são eximidos.

Um dos reflexos dessas contradições é identificado por Foracchi (1972) na dificuldade de se legitimar socialmente, e até normativamente, a tarefa por ela visualizada de mobilização e contestação juvenil, em decorrência da incapacidade social de absorção no cotidiano mesmo, de aspectos genuinamente juvenis: “o esforço latente da criação, o apego à liberdade, as aventuras da improvisação, tão intensamente aprimoradas na prática do imaginário.” (p.11)

Isso porque a autora constrói sua análise sobre a perspectiva dos movimentos de juventude, especialmente o movimento estudantil universitário, colocando a contestação, seja ela consciente e radicalizada, ou alienada e improvisada/espontânea, como fundamento do ser jovem, e não como mera rebeldia ou conflito de gerações. Assim, para ela é o movimento de juventude que aceita o fardo de elaboração de uma nova práxis política que não comporta padrões institucionais, especialmente no que diz respeito às lutas sociais e políticas dos marginalizados na sociedade de classes (FORACCHI, 1972).

Tendo como ponto de partida essas considerações, lembramos que há diferentes dimensões e perspectivas por meio das quais busca-se conceituar juventude. Um dos aspectos considerados na definição deste conceito é o biológico, segundo o qual considera-se em todas as culturas, desde a Grécia clássica às sociedades indígenas brasileiras, a puberdade como fase que acontece na adolescência/juventude de amadurecimento sexual das crianças, que marca a transição do corpo infantil para as funções adultas da procriação (KEHL, 2004).

Outro aspecto é o cultural, para o qual ser jovem traria um padrão estético, ligado a símbolos e significados que definiriam um determinado grupo social como pertencente a essa categoria. Nesse contexto, Kehl (2004) mostra que sob a sociabilidade do capital, não obstante os aspectos biológicos da puberdade e maturidade sexual, a juventude está ligada à condição de ser consumidor, ou seja, o jovem aparece como cidadão ao ser consumidor em potencial. Na perspectiva dessa autora, isso faz com que, independente dos critérios de maturação humana

determinados por alguma lei natural ou moral, o poder da cultura, do dinheiro, do cinema e da televisão ampliem os limites dos padrões de longevidade e do que se pode exigir ou desfrutar dos corpos (KEHL, 2004): “Ser jovem virou slogan, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição para se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa.” (p. 92).

Ainda na linha cultural, mas por outro parâmetro, Ribeiro (2004) faz sua análise a partir dos diversos sentidos que, segundo ele, assume esse fenômeno social que é uma fase, uma passagem, um momento indeterminado que duraria de 10 a 20 anos, marcado pela saída da infância e da dependência, mas que ainda não está caracterizado pelas exigências do casamento, da paternidade e da produção. De acordo com o autor esses pontos caracterizam uma posição pendular para o jovem, que pela indeterminação própria da fase que vivencia, fica entre um espaço livre para a busca do próprio caminho, a escolha do rumo a tomar na vida, a contestação sistemática, e a emissão de discursos alternativos de um lado, e a publicidade, os anúncios e as propagandas que fazem do jovem seu destinatário por excelência, de outro. Ou seja, na leitura do autor por um viés mais cultural, partindo dos valores e dos sentidos simbólicos, o jovem vive sendo disputado por duas forças importantes, especialmente a partir de meados do século XX: a emancipação e a subordinação, e se coloca nessa disputa como um ideal cultural:

[...] a juventude atualmente constitui um certo ideal social, que talvez jamais termine. A ideia de liberdade pessoal, em nossa sociedade, está cada vez mais marcada por valores que associamos à mocidade. O corpo bem cuidado, a saúde, a liberdade até mesmo de desfazer relacionamentos, a possibilidade de sucessivos recomeços afetivos e profissionais: tudo isso tem a ver com uma conversão do humano em jovem. (RIBEIRO, 2004, p. 27).

Já em uma perspectiva antropológica e etnográfica, Sarti (2004) traz o elemento do crescimento para a análise da juventude/adolescência, relativizando esse elemento, ao desconsiderá-lo como simples evolução de uma etapa a outra independentemente das particularidades culturais e do contexto social. A autora vai considerar então como central na definição dessa fase, a relação de dependência do adolescente para com a família, entendendo o crescimento não verticalmente, mas horizontalmente, como mudança de lugar. Assim, a autora explica que crescer é relativizar as referências familiares, desnaturalizando-as, trazendo à convivência cotidiana a experiência com o exterior, processo a partir do qual o indivíduo e suas experiências se singularizam. Entretanto, Sarti (2004) não considera esse um processo simples e fácil de ser vivenciado, pois assim como os demais autores, enxerga essa fase como de transição, e explica:

[...] o período da adolescência, ou juventude, em nossa sociedade não corresponde a nenhum lugar definido. [...] o jovem vive seu lugar como o da contestação, como um

‘outro’ lado, em contraposição ao mundo adulto. Ele é uma não-mais-criança e um não-adulto e, frequentemente, considerado um problema para o mundo adulto, o ‘aborrecente’. (p. 124).

Ainda por uma perspectiva antropológica e simbólica, embora considere aspectos também sociológicos, Soares (2004) identifica a insegurança como um aspecto importante dessa fase incerta de transição, na qual ele inclui a adolescência. O autor diz:

[...] como é difícil a adolescência. Cobranças fuzilam de todos os lados: porque não se é mais criança; porque ainda não se é adulto. As autoimagens vacilam, tremem, sem nitidez, mergulham na fantasia temerária, recuam encharcadas de medo e insegurança, diluem-se na imaterialidade de quase tudo. (p. 137).

Cohn (2004) também considera a insegurança como atributo inerente às experiências vivenciadas pela juventude, no sentido daquilo que é novo, não sedimentado e institucionalizado. Para além do aspecto etário, que é também por ela considerado, denominando como jovens aqueles sujeitos de 15 a 24 anos, a autora faz uma análise importante, realizada também por outros autores como se verá, de que não se deve homogeneizar esse grupo social, pois acredita existirem juventudes diferentes, presentes e vivenciadas em nossa realidade.

Diante dessas considerações, é possível fazer algumas inferências com as quais corroboramos. Ainda que seja um conceito complexo de se definir, a juventude, enquanto um período de transição e de formação e constituição do sujeito, possui algumas características específicas que a distinguem de outras fases da vivência de uma pessoa. Assim, a puberdade e a maturidade sexual, a transferência da dependência familiar enquanto espaço de socialização e proteção para outros grupos sociais, a tendência à contestação e a não aceitação de normas e regras, a insegurança e as mudanças constantes, bem como o foco das propagandas publicitárias e de políticas sociais que buscam o denominado “protagonismo juvenil”, são alguns dos exemplos trazidos pelos autores para definir o “ser jovem”.

Entretanto, ainda que sejam análises válidas e relevantes, que destaquem aspectos importantes do fenômeno da juventude, acreditamos que elas ainda se mostram insuficientes, por desconsiderar aspectos macrossocietários importantes que vão configurar as vivências, experiências e relações sociais dos sujeitos jovens. São análises fragmentadas, com vieses morais, subjetivistas e psicologizantes, pois desconsideram aspectos sociais, e atribuem a valores e aspectos subjetivos a determinação de um fenômeno que é também social.

### **1.1.1 Juventude da classe trabalhadora**

Nesse sentido, Abramo (2008) traz para sua discussão o impasse aqui identificado nas análises anteriores, as quais não captam a totalidade do fenômeno social da juventude, por não abranger grupos de jovens específicos que nem sempre têm a inserção social nas vivências e experiências caracterizadas como típicas da juventude por parte da tradição teórica que estuda esse tema. Acreditamos que nesses grupos estão os jovens aqui pesquisados, os adolescentes autores de ato infracional em cumprimento de MSE.

A autora considera então que a juventude é uma etapa da vida, de transição, assim como a adolescência, quando a pessoa passa da infância (primeira fase de socialização) e da quase total dependência e necessidade de proteção, para a vida adulta, que abrange a total autonomia nas dimensões da produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade). Por ser um conceito cultural e histórico, na sociedade moderna ocidental, especialmente no século XX, respondendo às necessidades de seu tempo, há um prolongamento ou adiamento da fase de preparação para as tarefas da vida adulta, a qual seria feita em instituições especializadas, como a escola, o que deveria levar à suspensão do mundo produtivo, bem como das tarefas de reprodução e participação. Sabe-se, contudo, que nem todo jovem tem condições de vivenciar essa fase de preparação, inserindo-se, por vezes, precocemente no mercado de trabalho e abandonando a escola. Assim, a fase de preparação seria, segundo Abramo (2008), uma experiência restrita aos filhos das classes mais altas que podem mantê-los em tal situação.

Para resolver esse impasse, Abramo (2008) coloca que é preciso compreender a condição de juventude não somente por seu significado simbólico, e pelos aspectos que a caracterizam, mas também a partir da situação, da forma e dos diferentes modos como essa condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. É preciso partir também de uma perspectiva social, econômica e histórica, nas palavras da autora:

[...] não mais só adiamento e suspensão, mas variados processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e política etc. A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta. (p. 43).

Corroborando com o debate trazido por Abramo (2008), buscamos estabelecer aqui o recorte de classe dentro da categoria social da juventude, tendo em vista a forma como é vivenciada a condição de ser jovem por parte dos adolescentes da pesquisa.

Nesse sentido, também acrescenta ao debate a perspectiva de Pochmann (2004). Por um lado, esse autor coaduna com as demais análises sobre ser a juventude uma fase complexa e, portanto, difícil de se definir, identificando-a, contudo, como fase etária de transição da adolescência para a vida adulta. Por conseguinte, é caracterizada geralmente pela dependência econômica, educação e formação, próxima da constituição de uma vida familiar e profissional própria. Por outro lado, e é o que mais interessa para o propósito da análise, Pochmann (2004) reconhece que a juventude não é um segmento homogêneo, pois está inserido em uma sociedade de classes a qual marca a diversidade dessa fase, dependendo o modo de ser jovem da origem social e das diferenças dos extratos de renda no conjunto da população, complementando:

Constata-se, por exemplo, que os jovens filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis [...] (p. 231).

Todavia, a análise de Pochmann (2004) ainda se mostra fragmentada, especialmente no que diz respeito às condições de inserção no mundo do trabalho por parte da juventude. Assim, por exemplo, ainda que ele reconheça a desigualdade que existe na inserção da juventude da classe trabalhadora no mercado de trabalho, em comparação com os jovens de uma origem social mais rica, acreditamos que talvez ele faça uma análise um tanto idealista, quando diz que: “Desde o último quartel do século XX, quando se consolida uma nova transição das sociedades industriais para as chamadas sociedades do conhecimento, tem sido aberta uma oportunidade histórica de libertação da juventude da condenação ao trabalho pela sobrevivência.” (POCHMANN, 2004, p. 218). Como se aprofundará melhor depois, a partir dos dados analisados nesse trabalho, bem como dos estudos realizados por autores como Frigotto, Antunes, Alves e outros, não só as chamadas “sociedades do conhecimento” continuam tendo a exploração do trabalho como central para seu funcionamento, por meio das novas tecnologias informacionais e a flexibilização do trabalho, como a juventude tem cada vez mais se inserido no mundo do trabalho, porém de forma mais precarizada que os demais segmentos.

Sendo assim, a partir do pontapé inicial dado por Abramo (2008), acreditamos que são as definições de Frigotto (2004), Duarte (2012) e Foracchi (1972) que se mostram as mais adequadas para o intento do presente estudo, por estarem baseadas na matriz teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético de Marx, teoria social que possibilita a apreensão da essência dos fenômenos, de suas multicausalidades e configurações, numa perspectiva de totalidade, em um viés crítico e histórico.

Dessa forma, os autores estabelecem análises interessantes com a quais corroboramos, nas quais eles utilizam o conceito de “juventudeS”, pela dificuldade em se estabelecer um conceito unívoco e pela necessidade de não lhe tomar de forma rígida, levando em consideração um recorte de classe social, situando a análise no âmbito das classes e frações de classes, mas não desconsiderando as questões de gênero e raça. Frigotto (2004) aponta que “Os sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião etc.” (p. 181). Nesse mesmo sentido, Duarte (2012) entende que são diferentes juventudes por serem produzidas pelas condições sociais, econômicas e culturais fruto de uma sociedade desigual, sendo, portanto, seu reflexo, por ser uma categoria social construída.

É a juventude da classe trabalhadora, uma juventude específica dentro da diversidade de juventudes, que se busca conhecer, compreender e aprofundar melhor aqui, partindo do pressuposto de que é nesse grupo social que estão os jovens autores de ato infracional pesquisados. Para tanto, a análise de Frigotto (2004) pode ser elucidativa, nos fazendo compreender que os jovens de que tratamos nesse estudo tem “rosto definido” e fazem parte, de acordo com o autor, da parcela mais numerosa da infância e da juventude brasileira que vem, historicamente, sendo mutilada em seus direitos mais elementares. São jovens, conforme diz o autor, que,

Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. [...] crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego e subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

### **1.1.2 Jovem ou adolescente?**

Há, entretanto, mais um aspecto a ser tratado, ao se levar em consideração que os sujeitos aqui pesquisados são considerados por diversos documentos legais e análises bibliográficas como adolescentes. O que se percebe é que não há uma distinção clara e rígida acerca da adolescência e da juventude por parte dos autores aqui referenciados.

Nesse sentido, Foracchi (1972) propõe que o jovem seria o adolescente cujas crises o transformaram num ser psicologicamente amadurecido, sendo uma categoria social mais especificadora em comparação com a relativa indiferenciação da designação “adolescente”. Por

isso, a orientação da autora seria a utilização do termo “jovem”, que traz contornos mais característicos desses sujeitos.

Tratando mais especificamente sobre a adolescência, Kehl (2004) identifica nesse período aqueles sujeitos que já não são mais crianças, mas ainda não se incorporaram na vida adulta. Seria uma fase de contradições, na qual haveria a maturidade sexual de um lado, e o despreparo para o casamento de outro; ou, a plena aquisição de capacidades físicas do adulto, como força, destreza, habilidade e coordenação, mas uma falta de maturidade intelectual e emocional, necessária para o ingresso no mercado de trabalho. Segundo esse conceito, a adolescência se caracterizaria pelo desenvolvimento do corpo, embora não se encontrem ainda as condições necessárias para cumprir a função de reprodução social por meio do casamento ou do trabalho. Entretanto, se mostra ainda incompleto por não incluir aqueles adolescentes que têm que trabalhar independentemente da sua idade, que precisam sustentar a família, ou que já construíram sua própria família, como é o caso muitas vezes dos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, Soares (2004) considera que a adolescência não é vivenciada concretamente de forma homogênea por todos os jovens, por ser configurada de diferentes maneiras conforme as condições sociais, econômicas e culturais em que estão inseridos. Assim, ele explica que “Curioso e paradoxal é que, no Brasil, para os jovens pobres, de um modo geral, quase não há adolescência (ou dela só resta o calvário do crescimento inseguro); salta-se direto da infância ao mundo do trabalho (ou do desemprego).” (p. 141).

Complementando esse debate, Abramo (2008) também discorre mais propriamente acerca da adolescência. Para a autora o prolongamento da fase de transição da infância para a vida adulta, considerada como juventude, faz com que esta comporte diferentes momentos. A adolescência seria o momento inicial, mais afetado pelas transformações biológicas e suas consequências psicossociais, se diferenciando da juventude propriamente dita (jovens adultos), com questões mais centradas em torno da busca de inserção social. Um exemplo elucidativo é um dado trazido na pesquisa apresentada pela autora “Perfil da juventude brasileira”, realizada em 2003 pelo Projeto Juventude do Instituto Cidadania, segundo o qual três elementos centrais definiriam a transição para a vida adulta (saída do núcleo familiar de origem, casamento e filhos), quando presentes na fase juvenil, ocorrem, na sua grande maioria, na faixa etária dos 21 aos 24 anos, e são quase exceção para os adolescentes de 15 a 17 anos, “o que nos indica a grande diferença de significado que assumem estes dois períodos dentro da etapa juvenil”. (ABRAMO, 2008, p. 49).

### 1.1.3 O adolescente que aqui vos fala

Assim, embora possa se considerar os adolescentes do CSEUB como sujeitos inseridos no grupo social da juventude, suas especificidades os inserem em um recorte social de classe: a juventude da classe trabalhadora. De acordo com dados da DGIP/SUASE (SEDS, 2016b) de Minas Gerais do ano de 2016 (Anexo A), **94,8%** dos adolescentes da instituição tem renda familiar de menos de 1 salário mínimo per capita, **71,3%** não estudava antes de ser acolhido, e apenas **9,9%** atingiu a escolaridade do ensino médio quando **74,4%** já estão na idade regular<sup>13</sup> para cursar esse nível de ensino. Percebe-se que esses sujeitos vivenciam uma realidade de desigualdades sociais e econômicas, tendo violados seus direitos mais fundamentais.

É importante ressaltar que não pretendemos fazer uma análise reducionista e determinista, relacionando causalmente a pobreza e a condição de classe subalterna à prática de atos infracionais. Procuramos, ao contrário, compreender essa realidade inserida na totalidade concreta e complexa que é a sociedade burguesa, buscando encontrar as diversas determinações que incidem no contexto vivenciado por esses indivíduos.

Além do recorte de classe, é preciso não desconsiderar as questões de raça que são carentes no grupo pesquisado. A maioria dos adolescentes da instituição se autodeclararam pardos ou pretos (**50%** e **23,9%** respectivamente), enquanto apenas **21,3%** se declaram brancos, **2,2%** amarelos e **0,9%** indígenas, os demais **1,7%** não deram essa informação (SEDS, 2016b). Sobre esse aspecto, Frigotto (2004) diz que a definição de raça é complexa e controversa no plano sociológico, político e psicossocial, mas que o uso desse conceito ganha maior consenso entre os pesquisadores e o movimento negro. A questão é que essas formas de classificação (negros, pardos, brancos, amarelos e indígenas) não são inocentes, pois há, segundo o autor, historicamente no Brasil, um trabalho ideológico no sentido do embranquecimento da população, o que se reflete em metade dos adolescentes do CSEUB se autodeclararem oficialmente pardos e, portanto, não-negros, o que dissimula e reforça o preconceito racial e legitima o que Frigotto (2004) chama de “criminalização preconceituosa do negro”. Ainda de acordo com o autor, “Tal reforço advém da forma de a população negra subjetivar ou representar a si mesma como dominantemente parda.” (p. 188).

Ainda de acordo com dados trazidos pela mesma diretoria (Anexo B) acerca do perfil do adolescente inserido em medida socioeducativa (MSE) de internação e semiliberdade no estado de Minas Gerais (SEDS, 2016c), é que do total de adolescentes atendidos, antes de serem

---

<sup>13</sup> A idade regular para cursar o ensino médio é, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2014) de 15 a 17 anos.

acolhidos na MSE, **51,1%** não trabalhavam por “opção”, **8,9%** não trabalhavam mas estavam procurando emprego (desempregados), **25,6%** trabalhavam em empregos informais, **2,2%** em empregos formais e **1,8%** em empregos autônomos, os **10%** restantes não sabiam ou não responderam. Considerando-se aqueles que estavam desempregados e aqueles em empregos informais, ou seja, que não têm acesso à proteção social garantida na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para os trabalhadores formais, percebemos que parcela considerável (34,5%) estava provavelmente em situação precarizada de trabalho antes de sua inserção na MSE.

Esse aspecto reforça a condição desse grupo social de jovens da classe trabalhadora, que tiveram uma inserção precarizada e precoce no mercado formal ou informal de trabalho, o que juntamente com o acesso ou não à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade, está ligado, conforme atesta Frigotto (2004), à sua origem social. Assim, “[...] os jovens que têm trabalho precoce, de baixa qualidade e remuneração, e os jovens que têm pouca escolaridade e de péssima qualidade ou estão fora da escola acham-se nesta condição por serem filhos de trabalhadores com condições de vida precárias.” (p. 211).

O quadro de vulnerabilidades e violação de direitos em que está inserida parcela da juventude brasileira, conforme se verá no presente trabalho, cria uma intensificação da relação do jovem com o ato infracional, conforme explica Duarte (2012): “[...] o esvaziamento do Estado na garantia das políticas sociais capazes de atenderem às demandas da juventude, propiciou por outro lado a expansão de estratégias ‘próprias’ de sobrevivência e ‘inserção’ desses segmentos na sociedade.” (p. 41). Assim, o ato infracional se coloca enquanto essa estratégia de inserção e sobrevivência, para parcela da juventude brasileira. Ainda segundo Soares (2004), o crime (ou o ato infracional) seria um pedido de socorro, uma forma desses jovens que foram negligenciados, esquecidos e que tiveram seus direitos mais fundamentais violados, serem notados, valorizados e reconhecidos. Torna-se assim um sujeito, se reafirma e se reconstrói, nas palavras da autora:

Quando um desses meninos nos parar na esquina, apontando-nos esta arma, estará provocando em cada um de nós um sentimento – o sentimento do medo, que é negativo, mas é um sentimento. Ao fazê-lo, saltará da sombra em que desaparecerá e se tornará visível. A arma será o passaporte para a visibilidade. (SOARES, 2004, p. 141).

A análise de Foracchi (1972) é também elucidativa nesse aspecto, por enxergar o jovem enquanto sujeito ativo, com potenciais de transformação, mas sem desconsiderar os aspectos sociais e estruturais que limitam e condicionam essa ação. Assim, aponta como característica essencial desse sujeito, uma sensibilidade especial diante dos problemas da sociedade moderna. A autora diz então que há por parte do jovem um questionamento do núcleo central da ordem

normativa, do sistema como tal. Mas é um questionamento ativo, ao qual ele imprime um sentido ativo de engajamento. Há, por outro lado, ainda que com menos frequência uma resposta de alienação, que reduz de certa forma o rigor da crítica e a agressão do engajamento. O ato infracional teria nesses processos uma de suas determinações, um enfrentamento da ordem normativa, ainda que de forma agressiva e alienada.

Desse modo, para compreender melhor essa relação entre o jovem e o ato infracional, é preciso entender a influência que exerce o modelo econômico e social na vida desses sujeitos, conforme orienta Duarte (2012), e é o que buscaremos empreender nas próximas seções.

Acreditamos que o conhecimento e a compreensão da sociabilidade em que estão inseridos os jovens da classe trabalhadora no Brasil, numa perspectiva macrossocietária, a partir de um recorte nos aspectos do trabalho, educação, família e comunidade, possibilitará um melhor entendimento da relação dos jovens em conflito com a lei com o ato infracional, sem desconsiderar a compreensão de suas particularidades e das trajetórias individuais dos sujeitos pesquisados a partir do estudo de caso. É preciso destacar novamente que não se faz uma análise determinista, colocando como uma relação causal e unívoca a prática de ato infracional por jovens da classe trabalhadora. O que se pretende, conforme propõe a perspectiva teórico-metodológica marxista, é identificar as correlações e as múltiplas determinações que incidem nesses processos, trazendo tendências com limites e possibilidades para a ação dos sujeitos.

É partindo desse contexto que pretendemos localizar nossos adolescentes da pesquisa. Dessa feita, utilizaremos aqui o conceito “juventude da classe trabalhadora”, enquanto grupo social que faz parte das juventudes, nas análises que se pretende estabelecer nesse estudo para a compreensão mais ampla do adolescente autor de ato infracional, pois assim se considera as particularidades e singularidades desses grupos, principalmente ao fazer um recorte de classe, como aqui se propõe.

## **1.2 Sociabilidade, o ser social e o estranhamento**

Para compreender a sociabilidade da juventude da classe trabalhadora, é importante entender como ela se configura nos aspectos do trabalho e da educação. Isso porque ambos são atividades especificamente humanas, definidoras fundamentalmente, portanto, da sociabilidade do ser humano propriamente dito. Contudo, essa sociabilidade vai se configurar, no sistema sociometabólico do capital, de forma a contribuir na manutenção e reprodução desse sistema. Assim, ela se altera com a subordinação do trabalho à troca e à propriedade privada.

György Lukács (1885-1971), um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX, buscou abrir um novo horizonte teórico-filosófico para o desenvolvimento do marxismo e para a compreensão que este estabelece acerca do ser social, de sua formação, dinâmica e estrutura, ou seja, de sua ontologia. Essa direção ontológica específica de seu pensamento, que considera que a realidade concreta, o ser social e tudo que advém de suas relações e produções existe independente da consciência cognoscente, se opõe a uma pura teoria do conhecimento, de orientação resolutamente antiontológica (LUKÁCS, 2012).

Utilizaremos desse autor, de sua discípula Agnes Heller (1989), bem como de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), para a compreensão da categoria sociabilidade, enquanto resultado de uma ontologia marxista do ser social, ou seja, histórica e dialética, mas que parte do real concreto, e não de contemplações abstratas. A partir desse entendimento, buscaremos identificar qual a sociabilidade resultante das atuais relações dos indivíduos entre si, e destes com a natureza, como forma de suprir suas mais diversas necessidades.

Parte-se das necessidades como a primeira premissa para a ação humana de intercâmbio com a natureza e com os demais seres do “mundo natural”, os quais também possuem muitas zonas sujeitas às necessidades. Nesse sentido, Lukács (2012) explica que é possível identificar muitas analogias entre a apreensão cognitiva da vida social e da natureza, o que levou Marx a reconhecer uma única ciência, que seria a ciência da história, englobando tanto a natureza quanto o mundo humano. Por isso a ontologia marxista é, num primeiro momento, uma ontologia geral, a qual traria os fundamentos ontológicos gerais de todo ser, não só dos seres sociais. Tais fundamentos seriam determinações categoriais necessárias para apreensão concreta do caráter ontológico de qualquer ser.

Com o desenvolvimento de formas de ser mais complexas, como a sociedade, as categorias da ontologia geral são conservadas nessas formas como momentos superados, continuando a estar essas formas, ontologicamente fundadas na natureza inorgânica. Assim, Lukács (2012) diz que há “[...] a confirmação da unidade geral de todo ser e simultaneamente o afloramento de suas próprias determinidades específicas.” (p. 20)

Tais determinidades são o que Heller (1989) entende por componentes da essência humana para Marx. Essência não considerada de forma abstrata, individualizada, como algo *a priori*, mas como explicitado por Marx (1982) na 6ª Tese sobre Feuerbach: “a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais.” (não paginado).

Segundo Heller (1989), os componentes da essência humana, fruto das relações sociais, são o trabalho, a socialidade, a universalidade (cultura, linguagem), a consciência (capacidade

de tomar decisões, sair do singular, refletir e perceber-se inserido em relações sociais alienadas e de estranhamento) e a liberdade. São os aspectos que formam o ser genérico do ser humano. São atributos que estão em potência, podendo ou não se converter em realidade. Nas palavras da autora, “A essência humana, portanto, não é o que ‘esteve sempre presente’ na humanidade (para não falar mesmo de cada indivíduo), mas a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano.” (HELLER, 1989, p. 4).

Marx (2011b) mostra como a existência e a vivência do ser social, ou seja, sua sociabilidade, só vai lhe fazer sentido (essencialmente humano e consciente) com a realização dessas potencialidades. Por isso a importância das condições materiais, econômicas, culturais, quando levam à efetividade das potencialidades criativas, satisfazendo para além das necessidades básicas e práticas:

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva [...] somente assim se cultivam ou se criam *sentidos* capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essencialmente *humanas*. [...] em última palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos existe unicamente mediante a existência de seu objeto, mediante a natureza *humanizada*. [...] O sentido, que é presa da grosseira necessidade prática, tem somente um sentido *limitado*. [...] Para o homem necessitado, carregado de preocupações, não tem sentido o mais belo espetáculo. (MARX, 2011b, p. 52-3, grifos do autor)

Buscamos então, problematizar nesse trabalho quais os sentidos que efetivamente têm sido percebidos pelos adolescentes pesquisados acerca de sua sociabilidade, tendo como perspectiva o entendimento trazido por Marx (2011b). Ou seja, são sentidos que potencializam as capacidades essencialmente humanas desses sujeitos (a riqueza da sensibilidade humana subjetiva), ou, ao contrário como acreditamos ser, as opõe e desvaloriza? São sentidos que levam à possibilidades de gozos humanos ou a frustrações e subjugações?

Portanto, essas determinidades sociais se afloram sobre uma base natural, que se transforma socialmente de forma ininterrupta com a produção e a reprodução da vida humana. Ou seja, é o trabalho, categoria central em Marx, que como produção e reprodução social, vai levar a uma dupla transformação: do ser humano que trabalha, que ao modificar e sujeitar a natureza exterior a ele a seu próprio domínio, modifica a si mesmo, desenvolvendo as potências latentes em sua essência humana; e dos objetos e das forças da natureza que são transformados em meios de trabalho, matérias-primas (LUKÁCS, 2012).

Essa mediação com o meio, em um processo dinâmico, dialético e histórico, que ao criar coisas cria também o ser humano, é o que Marx (1996a) vai chamar de metabolismo social:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (p. 297).

Nesse contexto, Dermeval Saviani (2007) coloca a educação também como uma determinidade da essencialidade humana. O autor tem por perspectiva uma existência histórica do ser humano, a qual parte das condições efetivas, reais e concretas, contrária àquelas perspectivas que tentam definir o homem como um ser racional, simbólico, e “Partem de uma idéia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana.” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Saviani (2007) propõe então, partindo dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, uma relação de identidade entre os dois, pois os seres humanos aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, ou seja, ao fazer, trabalhar, o ser humano educa e aprende, dizendo ainda que são “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Assim, a sociabilidade humana é em sua essência conformada pelo trabalho, mas não *a priori*, como algo dado e natural, ela é pelo ser humano produzida ao longo do processo histórico, pois o trabalho é basicamente o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas (SAVIANI, 2007).

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. [...] É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dessa forma o ser humano não é um ser abstrato, com uma essência racional e naturalizada, ele se forma e se produz homem, e para isso precisa aprender a sê-lo, precisa aprender a produzir sua própria existência (SAVIANI, 2007). Assim é que a educação também conforma em sua essência a sociabilidade humana, pois a produção da existência é um processo de aprendizagem, por meio do qual formas e conteúdos são desenvolvidos com a experiência: “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A experiência vivida, a relação concreta do homem com as coisas, o vivenciar é um processo educativo, na medida em que “enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.” (SAVIANI, 2007, p. 154). Nessa perspectiva, Heller (1989) aponta a história também como substância da sociedade, por esta conter a continuidade de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores.

Dessa forma é a *práxis* social que vai distinguir a especificidade do ser social em relação ao ser natural, e configurar o que denominamos de sociabilidade. Essa *práxis* se caracteriza por um processo que tem finalidade, propósito e vontade, para o qual não há nenhuma analogia na natureza, é o que Lukács (2012) denomina de “pôr teleológico no trabalho”, e é nesse ato que está presente o ser social em si, a essência humana. O processo de transformação do ser natural, embora tenha uma causalidade, não possui teleologia (HELLER, 1989).

Assim, o ser social se distingue pelo propósito e planejamento do ato de transformação, pela teleologia do trabalho. Marx (1996a) assim define o processo teleológico do trabalho:

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (p. 298).

O agir essencialmente humano possibilita a conexão do ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular, com a genericidade humana, ao ter consciência de ambos os elementos (HELLER, 1989), o que não significa superação da alienação, mas consciência de sua existência. É dessa relação que vai depender a potencial condição de liberdade do indivíduo, pois, conforme explica Heller (1989) “A explicitação dessas possibilidades de liberdade, origina, em maior ou menor medida, a unidade do indivíduo, a ‘aliança’ de particularidade e genericidade para produzir uma individualidade unitária.” (p. 22). Nesse sentido, não só a necessidade do agir vai orientar a *práxis* social, mas também a liberdade deste, não havendo uma antinomia metafísica entre liberdade e necessidade no agir humano, uma vez que para Marx há uma unitariedade dialética do ser social, e não uma unilateralidade rígida desses dois planos (LUKÁCS, 2012).

Para haver o desenvolvimento dessas potências latentes da essência humana – quais sejam, a liberdade, a consciência, o trabalho, a socialidade e a universalidade -, a partir da relação consciente do indivíduo particular com sua condição humano-genérica, Heller (1989) identifica a importância do que ela chama de “valor”. De acordo com a autora, o valor é tudo aquilo que contribui para o enriquecimento dessas componentes essenciais, ou seja, para a

explicitação dos vários aspectos da essência humana, e desvalor o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível de desenvolvimento alcançado por alguma dessas componentes. Os valores contribuem para a elevação da particularidade ao genericamente humano, entre os quais estão o trabalho criador, a arte e a ciência (HELLER, 1989).

Nas diferentes esferas da heterogênea realidade social pode haver a explicitação ou a degenerescência de um ou mais aspectos da essência humana. Contudo, esses aspectos sempre continuam existindo como possibilidade, não sendo inteiramente aniquilados. É o que Heller (1989) denomina de “invencibilidade da substância humana”.

Para o caso específico do presente estudo, a compreensão da desvalorização de uma dessas esferas se faz necessária: a esfera da produção. Nesse contexto, Marx (2004, 2004b) mostra como na produção do sistema capitalista há simultaneamente uma valorização do mundo das coisas e uma desvalorização da sociabilidade propriamente humana. Isso se dá porque o/a trabalhador/a se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz: “[...] a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção [...] o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz [...]” (MARX, 2004b, p. 79-80)

Com a produção de mercadorias se torna ele também uma mercadoria, havendo relações sociais entre coisas, e uma alienação das relações entre seres sociais. É o que Marx denomina de fetichismo da mercadoria. O fetichismo é um aspecto próprio do modo de produção de mercadorias, que vai definir as relações sociais entre os seres humanos e sua sociabilidade, configurando um caráter misterioso da forma mercadoria que, segundo Marx (1996a),

[...] reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. [...] Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (p. 198).

Assim, as relações sociais entre os trabalhadores aparecem como “relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas.” (MARX, 1996a, p. 199). Há nesse processo, o que Marx (2004) vai denominar de estranhamento: “o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor.” (p. 144, grifo do autor).

O trabalho se efetiva em seu produto, se fixando em um objeto, a chamada objetivação. Entretanto, a objetivação é ao mesmo tempo desefetivação do trabalhador, pois ele perde seu objeto e passa se relacionar com ele não como proprietário, mas como servo, levando ao

estranhamento, à alienação. No estranhamento, a efetivação do trabalho se dá com a desefetivação do/a trabalhador/a, que é despojado dos objetos mais necessários à vida e também dos objetos do trabalho. Ou seja, o/a trabalhador/a não se apossa de seu próprio trabalho, de sua produção. O produto de seu trabalho aparece para o/a trabalhador/a como um objeto estranho, um poder externo e independente dele e com vida própria, e o/a trabalhador/a deixa de pertencer a si próprio e passa a pertencer ao objeto. Há, por conseguinte, uma desefetivação e desvalorização das objetividades que constituem o ser humano genérico, pois o indivíduo perde a liberdade e a consciência próprias da produção e reprodução da vida social, que vão ser determinadas pela vontade e pelo propósito do ser social no momento de criação (MARX, 2004, 2004b).

Cria-se então, de acordo com Heller (1989), “um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.” (p. 38). É esse abismo que reforça a alienação, e que varia de acordo com a época e a camada social, aprofundando-se desmesuradamente no capitalismo moderno.

Além do estranhamento do/a trabalhador/a em seu objeto, Marx (2004, 2004b) identifica também o estranhamento no ato da produção, dentro da atividade produtiva mesma. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser parte do ser do/a trabalhador/a, de sua essência, atividade vital na qual ele se reconhece. O/a trabalhador/a deixa, assim, de se afirmar no trabalho, e passa a se sentir triste, a não desenvolver nenhuma energia física ou espiritual livre, como é próprio da sociabilidade humana em sua essência. É, portanto, exteriorização do trabalho, que passa a ser autossacrifício, mortificação. A partir daí o/a trabalhador/a sente que o trabalho não é seu, mas pertence a um outro, daí também a externalidade. Ele deixa de se sentir livre e ativo em suas funções genuinamente humanas, se sentindo como animal. Nas palavras do próprio Marx (2004): “O/a trabalhador/a só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...] O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. [...] é a perda de si mesmo.” (MARX, 2004, p. 147-8).

Por fim, mas não menos importante, com o estranhamento o ser humano deixa de se reconhecer enquanto ser genérico, deixando de se relacionar consigo mesmo enquanto um ser universal, e por isso livre. Essa vida genérica é a própria vida produtiva, caracterizada por ser atividade consciente livre, sobre a qual o homem exerce sua vontade. A vida genérica se objetiva no objeto do trabalho, na criação do mundo objetivo (MARX, 2004, 2004b). Ou seja, é a essência humana criada e criadora do trabalho, descrita por Lukács e Heller.

Ao arrancar do ser humano o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca também sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica, e, consequentemente, sua liberdade e criação (MARX, 2004, 2004b). Marx (2004) diz ainda: “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência.” (p. 150).

Esse processo de estranhamento vai se refletir na propriedade privada, a qual vai concretizar a alienação, a coisificação, a desumanização do ser social, com a desvalorização da condição humano-genérica desse ser, e o consequente enaltecimento do plano do indivíduo particular. Assim, Marx (2004) explica que se o ato da produção e o produto do trabalho não pertencem ao/à trabalhador/a, deve pertencer, estar a serviço e disponível para fruição de um ser estranho, que só pode ser um outro ser humano. É a relação do capitalista (ou senhor do trabalho) com o trabalho. Daí é que advém a propriedade privada, como produto, resultado e consequência do trabalho exteriorizado, estranhado, e, posteriormente, meio dessa exteriorização.

Assim é que o estranhamento está interconectado com o processo de valorização, de criação de mais-valia, fruto da propriedade privada, da separação entre trabalho, capital e propriedade da terra, e a consequente desvalorização do homem (MARX, 2004b).

Compreendemos então que ao se relacionar com o outro e com a natureza, o ser social satisfaz suas necessidades e ao mesmo tempo se realiza em sua liberdade e criatividade ontológicas, de forma consciente, essa é a sociabilidade essencialmente humana. Entretanto, no sociometabolismo do capital essa sociabilidade se transmuta em relações alienadas, e no estranhamento do ser com relação a si mesmo e à sua condição humana, deixando de ser livre na sociabilidade em que há a subsunção do trabalho ao capital, à lei do valor, à troca e à propriedade privada. Ou seja, o processo teleológico do trabalho com propósito essencialmente humano, livre e criativo, se subsume à lei do valor, se volta para a produção e reprodução de capital, o que buscaremos compreender nos próximos itens.

### **1.2.1 Sociabilidade, trabalho e capital**

Para um entendimento o máximo aproximado da estrutura e dinâmica da sociabilidade dos sujeitos aqui pesquisados, é importante ainda definir qual a sociabilidade resultante das atuais relações sociais e econômicas dos indivíduos, e da produção de sua existência, nas configurações em que está estruturada a ordem societária vigente, e na qual estão inseridos esses sujeitos.

Partimos da proposição, conforme já dito, de que a estrutura que vai definir na atualidade a sociabilidade dos sujeitos e suas relações metabólicas com a natureza e entre si mesmos é o Capital. Nesse sentido, Mészáros (2011) entende que o caráter fundamental dos diversos modos de intercâmbio social vai ser definido pela especificidade da relação produtiva entre os indivíduos ativos, sujeitos trabalhadores particulares, coalescentes em um todo social estruturado. Ou seja, a subordinação estrutural do trabalho ao capital condiciona a ordem sociometabólica do capital, marcada por relações de hierarquia e dominação (MÉSZÁROS, 2011).

Para tanto, no estudo da ordem sociometabólica do capital, é preciso destacar um ponto fundamental, qual seja, o objetivo do capital é a sua reprodução por meio da acumulação e expansão constante. Tal processo só se torna possível com a exploração da classe trabalhadora, que expropriada de seus meios de produção, possui somente sua força de trabalho, a qual deve vender para os donos dos meios de produção. Mas o aspecto peculiar que torna a força de trabalho e sua exploração tão necessária ao capital, é que enquanto mercadoria ela se distingue da multidão das outras “pelo fato de que seu consumo cria valor e valor maior do que ela mesma custa” (MARX, 1996a, p. 348). Sendo assim, é o “mais-trabalho”<sup>14</sup> que cria valor, e por isso é imprescindível para a acumulação de capital. E é justamente a criação de valor, conforme demonstra Marx em sua teoria social, especialmente n’O Capital (MARX, 1996a, 1996b), que possibilita a reprodução do capital, e é, portanto, objetivo deste: “O capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, os meios de produção, a maior massa possível de mais-trabalho.” (MARX, 1996a, p. 347).

É preciso entender o que é esse processo de valorização que se coloca como objetivo do capital. Marx (1996a) explica que como ponto central desse processo está a produção de mercadorias, que se colocam como síntese de todas as relações sociais, econômicas, e políticas do sistema capitalista. A mercadoria possui duas dimensões: de um lado o valor de uso, determinado pela utilidade da mercadoria, o qual realiza-se somente no uso ou no consumo e constituem o conteúdo material da riqueza; de outro o valor de troca, que é a “relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço.” (MARX, 1996a, p. 166).

---

<sup>14</sup> Trabalho excedente, não pago, explorado, aquele que excede o trabalho necessário para a produção dos meios de subsistência, e consequentemente para a reprodução da força de trabalho.

Entretanto, o que possibilita o processo de valorização é que a relação de troca entre as mercadorias pressupõe a abstração de seus valores de uso. Consequentemente, com o desaparecimento do caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, os quais vão em sua totalidade definir-se a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato (MARX, 1996a). É justamente esse trabalho humano abstrato que é criador de valor. Valor definido pelo quantum de trabalho, pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzir determinado valor de uso. O trabalho é, portanto, substância constituidora do valor. A compreensão da expansão do valor deve se dar partindo dessas premissas, contudo não é uma discussão que cabe nesse trabalho. De qualquer forma, de acordo com Marx (1996a) sabe-se que a expansão do valor “[...] só é possível numa sociedade na qual a forma mercadoria é a forma geral do produto de trabalho, por conseguinte também a relação das pessoas umas com as outras enquanto possuidoras de mercadorias é a relação social dominante.” (p. 187).

Acontece que somente a produção de valor não garante o processo de valorização, para tanto é preciso haver mais-valia<sup>15</sup>, e, necessariamente, mais-trabalho. O capitalista quer transformar valor em capital, dinheiro em capital, por conseguinte “Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia.” (MARX, 1996a, p. 305). Para que o processo de valorização se concretize, é necessário que se prolongue o processo de formação de valor além de certo ponto, ou seja, para além do ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um novo equivalente (MARX, 1996a). Dessa forma, o processo de valorização só pode ser alcançado com a produção de mais-valia, consequentemente, com a exploração do/a trabalhador/a.

No domínio do capital, a mediação entre os indivíduos se gesta num todo estruturado antagonicamente, a partir do sistema de produção e troca, o qual é regido pelo imperativo do valor de troca que subordina “desde as necessidades mais básicas e mais íntimas dos indivíduos até as variadas atividades produtivas materiais e culturais em que eles se envolvem” (MÉSZÁROS, 2011, p. 67).

---

<sup>15</sup> De acordo com Marx (1996a) a jornada de trabalho pode ser compreendida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. A produção de mais-valia é resultado do mais-trabalho. Pressupondo-se que o tempo de trabalho necessário para pagar a força de trabalho e garantir sua reprodução, se mantenha estável, a mais-valia absoluta depende do aumento da jornada de trabalho, aumentando consequentemente o tempo de mais-trabalho. Já a mais-valia relativa vai depender do aumento da força produtiva do trabalho, com a alteração dos meios e/ou dos métodos de trabalho (evolução tecnológica), ou seja, de uma revolução nas condições de produção de seu trabalho: no próprio processo de trabalho. Dessa maneira, “A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais” (p. 138).

Este processo acarreta uma mudança na sociabilidade dos indivíduos, fazendo com que as mediações de segunda ordem do capital – quais sejam, os meios alienados de produção e suas “personificações” (de um lado a personificação do capital em capitalistas, e de outro o trabalho em operário, que se coloca enquanto simples fator material na produção); o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial -, se sobreponham à mediação primária – ou de primeira ordem - entre eles, sua atividade produtiva essencial, a qual se dá entre os seres humanos e as condições vitais para a sua reprodução, a natureza. Tais mediações alienadas e alienadoras, fetichizantes, invertem a verdadeira relação, degradando a ordem primária e trazendo consequências que colocam em risco a sobrevivência da humanidade. (MÉSZÁROS, 2011).

Ao possuir um aspecto alienante, as mediações de segunda ordem reificam o trabalhador, que aparece no processo de produção como mais uma mercadoria, um de seus fatores materiais, personificando o trabalho na figura do operário (ANTUNES, 2002). Sobre a posição do trabalhador no processo de trabalho, reificado como mercadoria e alienado de seus meios de produção e do produto de seu trabalho, aparentemente tendo liberdade para vender sua força de trabalho como, a quem e quando bem entender, Marx (1996a) explica que

É preciso reconhecer que nosso trabalhador sai do processo de produção diferente do que nele entrou. No mercado ele, como possuidor da mercadoria ‘força de trabalho’, se defrontou com outros possuidores de mercadorias, possuidor de mercadoria diante de possuidores de mercadorias. O contrato pelo qual ele vendeu sua força de trabalho ao capitalista comprovou, por assim dizer, preto no branco, que ele dispõe livremente de si mesmo. Depois de concluído o negócio, descobre-se que ele não era ‘nenhum agente livre’, de que o tempo de que dispõe para vender sua força de trabalho é o tempo em que é forçado a vendê-la [...] (p. 414).

Essa preponderância das mediações de segunda ordem faz com que se esconda o fato de que é a mediação primária, a atividade produtiva, que garante as condições de reprodução social, e não o contrário (MÉSZÁROS, 2011, p. 179). Assim é a ontologia singularmente humana do trabalho, que possibilita a produção da existência dos seres sociais, ou sua autoprodução e a reprodução societal, possuindo um certo grau de autodeterminação. Ou seja, é pelo trabalho que o ser humano satisfaz suas necessidades elementares, por meio do intercâmbio constante com a natureza, se mantendo como indivíduos da espécie humana por meio dessas mediações. (ANTUNES, 2002).

Com o desenvolvimento do processo histórico, entretanto, tais necessidades deixam de ser somente elementares, e vão ser determinadas de acordo com as condições históricas do modo de produção. No caso do sociometabolismo do capital, as necessidades vão ser determinadas e adaptadas de modo a garantir a autorreprodução deste. Sobre isto Marx (1996b)

esclarece que “Nos primórdios da cultura, as forças produtivas de trabalho adquiridas são mínimas, mas assim o são as necessidades, as quais se desenvolvem com os meios para satisfazê-las e em função deles” (p. 140).

Assim, a sobreposição das necessidades de reprodução do capital sobre as necessidades elementares de realização humana a partir da relação e interação com a natureza, vai obedecer a uma característica distintiva do sistema capitalista, que é o que Previtali e outros (2012) vão denominar de “compulsão”. A compulsão leva a que necessariamente todos os indivíduos devam participar das relações de mercado para que possam ter acesso aos meios de vida, sendo este mediador universal da vida material e da reprodução social no sistema. Por outro lado, ela faz com que todo o *ethos*<sup>16</sup> do mercado, do sociometabolismo do capital, com os princípios da competição, acumulação, maximização dos lucros e crescimento da produtividade do trabalho, saiam somente da esfera econômica para regular todas as relações sociais.

Conforme explica Marx (2004b), é um *ethos* que traz uma concepção abstrata do homem como “homem que trabalha”, bem como do capital e da propriedade privada abstraídos de sua qualidade natural e social, de suas determinidades e conteúdos efetivos, ou seja, completamente apartados das relações e conexões sociais e econômicas existentes entre essas três categorias: trabalhador, capital e propriedade. Concepção que legitima o estranhamento e a alienação do trabalhador, e a perda do significado social, de efetiva coletividade do trabalho.

O homem nada mais é do que trabalhador e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é estranho. [...] Tão logo aconteça ao capital – ocorrência necessária ou arbitrária – não mais existir para o trabalhador, o trabalhador mesmo não é mais para si; ele não tem nenhum trabalho e, por causa disto, nenhum salário. E, aí, ele tem existência (*Dasein*) não enquanto homem, mas enquanto trabalhador, podendo deixar-se enterrar, morrer de fome etc. (MARX, 2004b, p. 91).

Dessa forma, há uma inversão na lógica societal. Primeiro quando o valor de troca subordina o valor de uso das coisas, bem como as necessidades humanas, para garantir sua reprodução. Segundo quando as mediações de segunda ordem sobrepõem as mediações de primeira ordem, tecendo um novo sistema de metabolismo societal estruturado pelo capital (ANTUNES, 2002). A subordinação radical do valor de uso pelo valor de troca é denominada por Mészáros (2011) de “taxa de utilização decrescente do valor de uso das coisas” (p. 17), importante mecanismo de crescimento do capital: “O capital operou, portanto, o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das

---

<sup>16</sup> Conjunto das determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista e da naturalidade da ordem social estabelecida (MÉSZÁROS, 2008).

necessidades humanas e as necessidades de auto-reprodução de si próprio” (ANTUNES, 2002, p. 26).

Por meio desse processo, a produção do capital se converte então em propósito da humanidade (ANTUNES, 2002). Esse aspecto atesta como a sociabilidade humana está fundamentada e orientada pela lógica autoexpansionista e de acumulação desse sistema metabólico, desviando-a de seu significado propriamente ontológico, fundada no trabalho enquanto criação e possibilidade de emancipação humana. Esse processo constitui, conforme Antunes (2002), a subsunção real e subordinação das forças vitais do trabalho ao capital. Ou seja, tal ordem metabólica subordina à lógica de exploração e do lucro capitalistas, as relações produtivas e a ontologia propriamente humana do trabalho, e consequentemente as necessidades sociais mais elementares.

Dessa forma, percebe-se que o sistema de metabolismo social do capital é marcado pela lógica de constante expansão e acumulação para sua reprodução, independente das consequências destrutivas que possam advir tanto para as relações entre os seres sociais, como entre estes e a natureza. Nesse sentido, de acordo com Antunes (2002), ocorrem duas consequências importantes: “a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente [...]” (p. 26).

Enquanto um sistema de controle, o capital possui uma dimensão destrutiva estrutural, devido às devastadoras implicações de seu impulso irrefreável para a autoexpansão. Essa lógica autoexpansionista destrutiva é força alienante, que não apenas controla os indivíduos, mas ameaça a própria existência da humanidade. (MÉSZÁROS, 2011). Esse quadro se agrava e se aprofunda na contemporaneidade, tornando as forças destrutivas do capital realidades onipresentes, e não apenas potencialidades ameaçadoras. Nessa perspectiva, Mészáros (2011) vem mostrar que, na época presente, o capital se articula globalmente, acumulando forças repressivas e interdependências, o que leva a uma situação que ele denomina de “incontrolabilidade total” (MÉSZÁROS, 2011).

### **1.2.1.1 Mundialização estrutural do capital**

Diante de suas tendências destrutivas e de sua incontrolabilidade total, o Capital busca as mais diversas estratégias para continuar garantindo sua acumulação e expansão, independente das consequências negativas sociais e naturais que esses processos possam trazer.

Entre essas estratégias está a articulação global de suas estruturas, cujo entendimento traz pistas importantes para a compreensão do sistema sociometabólico que temos descrito até aqui.

Previtali e outros (2012) buscam compreender esse processo de transnacionalização no âmbito da nova ordem do capital, fazendo a discussão fundamentada nos estudos propostos por Antunes e Mészáros, entre outros autores importantes. A transnacionalização não estaria sendo considerada pelos autores como simples processo de interdependência entre as nações e de formação de instituições globais, no qual o global e o nacional se excluem mutuamente, trazendo ganhos gerais para todos, principalmente com a redução da intervenção do Estado e uma suposta maior liberdade. Ao contrário, levam em consideração na análise a nova divisão internacional do trabalho, fundada agora na oposição entre os setores industriais, e as formas como as cadeias produtivas e os Estados-nações têm se articulado (PREVITALI et al., 2012).

Dessa forma, ainda conforme Previtali e outros (2012) a busca de novos mercados pelas empresas capitalistas, a redefinição das relações inter e intra países e o estabelecimento de novas relações interfirms (por exemplo, com a terceirização, subcontratação e realocação de unidades produtivas para Estados e/ou regiões mais atrativas), responde ao objetivo do capital de se expandir e acumular. A transnacionalização do capital, ultrapassando as fronteiras dos Estados, tem se dado tanto em nível dos mercados quanto em nível da produção. Assim, essa expansão tem aberto campo para o desenvolvimento de complexas relações desiguais de dominação e dependência entre os povos de países e regiões, e nos limites de cada Estado-Nação.

São elucidativos para a compreensão desse processo, os estudos de Chesnais (1996), que trazem o termo mundialização do capital, o qual busca romper com a pretensa neutralização trazida pelo termo globalização, que por ser vago e ambíguo, e trazer diversas conotações, consegue manipular o imaginário social e direcionar o debate político. Essa neutralização coloca, então, esse processo como algo benéfico e necessário ao qual todos devem se adaptar, e para o qual não devem existir restrições, controle ou limites. A partir daí o autor vai identificar a capacidade estratégica que os grupos oligopolistas<sup>17</sup>, de atividade manufatureira ou de serviços, têm de dar um enfoque e uma conduta globais às suas ações, como aspecto importante dessa mundialização.

---

<sup>17</sup> Conforme Marx (2004b), a concorrência leva à acumulação de capital em poucas mãos, resultando no monopólio, fazendo com que as diversas relações sociais como o rentista fundiário, o capitalista, o agricultor, o trabalhador da manufatura se decomponham no fim em duas classes: os proprietários e os trabalhadores sem propriedade. Sendo assim, fruto da concentração e centralização de capital cada vez mais presentes, os oligopólios, ou monopólios, são “[...] grupos capitalistas nacionais controlando ramos industriais inteiros, empregando enormes contingentes de trabalhadores e influindo decisivamente nas economias nacionais [...].” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 177).

Entretanto, não somente na atividade manufatureira ou de serviços vai se concretizar a mundialização do capital. Segundo Chesnais (1996), a esfera financeira vai se mostrar como o posto mais avançado desse processo, na qual as operações atingem o maior grau de mobilidade, e, ao mesmo tempo, as verdadeiras demandas mundiais se colocam mais afastadas das prioridades dos operadores financeiros, a saber, bancos, fundos de pensão, fundos mútuos e instituições especializadas. Assim, para o autor as finanças são a forma mais alienada e fetichizada da relação capitalista, por ser capital que gera capital, dinheiro que gera dinheiro, valor que valoriza a si mesmo, sem passar por um investimento produtivo, sendo liberalizadas (livres de regulação e controle) e mundializadas no sistema contemporâneo.

Embora identifique os bancos entre os operadores financeiros, Chesnais (1996) explicita que as instituições dominantes são aquelas nas quais se encontram as formas recentes de centralização e concentração capitalistas, quais sejam, os fundos de pensão e os fundos mútuos, que proporcionam, tanto quanto no setor produtivo, a apropriação da mais-valia e dos lucros financeiros. Nas palavras do autor,

A partir do momento em que os bancos e as outras instituições financeiras não se satisfazem mais com suas funções, importantes mas subalternas, de intermediação financeira e de criação de crédito a serviço do investimento, elas vão necessariamente abrir a transformação da esfera financeira em campo de valorização específico para operações de novo tipo, suscetíveis de proporcionar mais-valia e lucros financeiros. (CHESNAIS, 1996, p. 247)

Dessa forma, conforme Chesnais (1996), ainda que seja na produção que se cria riqueza (mais-valia), com a combinação social de formas de trabalho humano, de diferentes qualificações, é a esfera financeira que determina, cada vez mais, a repartição e a destinação social dessa riqueza. Ele faz uma análise extensa e complexa sobre o funcionamento da esfera financeira mundializada, descrevendo por meio de dados quantitativos o comportamento e as diversas e complexas transações dos mercados financeiros<sup>18</sup>, especialmente aqueles inseridos na Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como os Estados Unidos da América (EUA), países da Europa ocidental e Japão, e seus reflexos nos países com mercados financeiros ainda em desenvolvimento, como o Brasil e a Argentina. A partir dessa análise ele comprehende que a anarquia e a irracionalidade são características dessa esfera

---

<sup>18</sup> Na hierarquização da esfera financeira mundializada, Chesnais (1996) aponta o oligopólio mundial (EUA, Europa ocidental, Ásia – especialmente com o Japão) de um lado e países da periferia de outro, nos quais está o Brasil. Conforme o autor “São países que praticamente não mais apresentam interesse, nem econômico, nem estratégico (fim da ‘guerra fria’), para os países e companhias que estão no centro do oligopólio. São pesos mortos, pura e simplesmente. [...] áreas de ‘pobreza’ (palavra que invadiu o linguajar do Banco Mundial), cujos imigrantes ameaçam os ‘países democráticos’.” (p. 39).

financeira, que embora funcione, cada vez mais, em si mesma, numa aparente autonomia, se impõe de certa forma a todas as operações de investimento.

Contudo, o autor considera que essa é uma autonomia relativa, pois ainda que seja um dos campos de valorização do capital, gerando lucros como em qualquer outro setor, a esfera financeira não gera nada sozinha, não cria nada por ela mesma. Nesse sentido, os capitais que se valorizam na esfera financeira são provenientes de transferências do setor produtivo onde são criados o valor e os rendimentos fundamentais (salários e lucros) (CHENAIS, 1996).

Nessa mesma perspectiva, Granemann (2011) explica que na era do capitalismo financeiro os grandes negócios capitalistas passam a se organizar e se estruturar nas sociedades por ações, as quais “são negócios que se expandem a partir de emissão de ações em mercado próprio.” (p. 7). Nessas sociedades de ações se concentram e se centralizam o que Marx denominou de capitais fictícios e capitais portadores de juros (parte do lucro que receberá o comprador das ações), o que contribui para a acumulação de capital. Ainda de acordo com Granemann (2011)

Para emitirem-se ações há que existir um capital materializado em máquinas, prédios, matérias-primas e em força de trabalho que opere estes meios de produção e, sobretudo, produza além do seu valor. [...] A estas ações, a estes papéis, que existem em referência a um capital real, mas com existência relativamente autônoma dos capitais reais, Marx denominou-os capital fictício e a remuneração, a parte da mais valia que succionam do capital produtivo por meio de seu acordo, recebe a alcunha capital portador de juros. (p. 9).

O capital fictício tem caráter especulativo, e não tem correspondência com capital real, materializado em ações produtivas. Além dessas ações autônomas dos capitais reais, há ainda os títulos da dívida pública, que são papéis referentes ao fundo público. Esses títulos são formas de transferência de recursos coletivos, públicos, para a acumulação capitalista, pois seus compradores podem ser os grandes capitais financeiros, investidores individuais e também os fundos de pensão. Assim como o lucro do industrial e do comerciante, o juro tem origem na extração de trabalho não pago, portanto de mais-valia, contribuindo também para a criação de valor (GRANEMANN, 2011).

Nesse contexto, Chesnais (1996) identifica na década de 1980 um crescimento intenso nas transações do mercado financeiro global, o que levou ao que ele denomina de hipertrofia da esfera financeira, propiciada por duas séries de mecanismos de natureza distinta, que vão definir a dinâmica específica das finanças. Em primeiro lugar, o crescimento do valor dos ativos, com a formação de “capital fictício”, o que pode, segundo o autor, quebrar tão rapidamente quanto se constituiu; de outro lado estão as transferências efetivas de riqueza para a esfera financeira, o qual diz respeito ao serviço da dívida pública. Os rendimentos financeiros

resultantes desses mecanismos servirão para atender às camadas sociais rentistas, credores do Estado, que vivem da detenção dos ativos da dívida pública, tirando do montante de impostos seu pagamento, ou seja, captando seus rendimentos por via fiscal.

A captação de rendimentos por via fiscal, por meio dos impostos, é uma forma de socializar os custos que os Estados têm perante seu endividamento com os grandes fundos de aplicação privados, os quais passam a ter margem de manobra para decidir as posições econômicas, políticas e sociais tomadas pelos Estados, entre as quais as de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio (CHESNAIS, 1996).

Não obstante a liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real, a integração internacional dos mercados financeiros resulta também na capacidade dos gestorários de ativos mais importantes e internacionalizados de decidir a integração ou exclusão em relação às benesses das finanças de mercado (CHESNAIS, 1996). Por isso o movimento de mundialização é excludente, já que, conforme Chesnais (1996), “Não é todo o planeta que interessa ao capital, mas somente partes dele.” (p. 18). Nesse sentido, os processos de mundialização do capital não apagam a existência dos Estados nacionais, mas acentuam os fatores de hierarquização entre os países, ao mesmo tempo que redesenhram sua configuração, levando ao estabelecimento de relações políticas de rivalidade, dominação e dependência entre Estados, num movimento tendente de marginalização dos países em desenvolvimento (CHESNAIS, 1996).

Com a dependência dos Estados em relação às diretrizes e definições da esfera financeira, e o atendimento prioritário das demandas desta em contraposição às demandas sociais, foi possível destruir os entraves e freios à livre expansão e valorização do capital, e, consequentemente, do capital financeiro.

Nessa perspectiva, toma-se em conta uma sociabilidade humana histórico-social específica que é a da expansão do capital, da qual vem se falando, e da mundialização enquanto seu processo intrínseco. Sendo então aspecto intrínseco à sociabilidade do capital, a mundialização pautada nesses parâmetros possibilita novos mecanismos de controle deste sobre o trabalho (como com a vigilância no trabalho em equipes e o monitoramento eletrônico), e traz, consequentemente, significativas perdas para a classe trabalhadora. A “globalização” do século XXI se caracteriza, portanto, pela aceleração dos processos de internacionalização e mundialização, que são inerentes ao capitalismo desde os séculos XV e XVI, ao inaugurar uma nova fase de acumulação do capitalismo (PREVITALI, et al., 2012).

É por sua expansão sem limites, que o sistema de metabolismo social do capital é ontologicamente incontrolável. Ou seja, não obstante a aparência de que por meio de

mecanismos político-institucionais e ideológicos - como o Estado - esse sistema seja regulável e controlável, a incontrolabilidade é sua característica intrínseca desde os primórdios de sua formação (ANTUNES, 2002). Essa incontrolabilidade tem levado ao que Mészáros (2011) denomina de crise estrutural do capital, para a qual busca-se os mais diferentes mecanismos de controle e regulação que possam garantir a manutenção da acumulação e expansão desse sistema, o que não é possível sem que se chegue a uma destruição de todas as formas de existência naturais e sociais. Entre esses mecanismos está o Estado.

### **1.2.1.2 O Estado burguês**

Partimos do pressuposto de que o Estado, embora seja um campo de contradições e correlações de forças que disputam o direcionamento de suas políticas, não é neutro e serve aos interesses das classes dominantes, e, portanto, do capital. Tomando por referência a teoria social marxista de análise da sociedade burguesa e das relações que nela se gestam, e, consequentemente, no que diz respeito ao Estado, sua estrutura e configuração nessa sociedade, é possível referendar o pressuposto anteriormente postulado.

Dessa maneira, de acordo com o próprio Marx (2008) a superestrutura jurídico-política (que abrangeia o Estado, o direito, a ideologia, as artes, a religião, e as diversas formas de consciência) se ergue sobre a base econômica, portanto as diferentes formas políticas corresponderiam às relações de produção. Assim, ele explica que as relações de produção determinam as relações políticas e, portanto, a estrutura do Estado:

É sempre na relação direta entre os proprietários dos meios de produção e os produtores imediatos (a forma dessa relação sempre corresponde naturalmente a dado nível de desenvolvimento dos métodos de trabalho e da produtividade social do trabalho) que encontramos o recôndito segredo, a base oculta da construção social toda e, por isso, da forma política das relações de soberania e dependência, em suma, da forma específica do Estado numa época dada. (MARX, 2008, p. 1047).

Entretanto, importa destacar, conforme orienta Saes (1998), que essa não é uma perspectiva determinista, que considera simplesmente que a dominância de relações de produção capitalistas vai determinar, numa relação causal simples e unívoca, a transformação burguesa do Estado, numa formação social particular, o que o autor denomina de tendência economicista/mecanicista. Na verdade, a natureza dessa relação se dá em que tais relações dependem intrinsecamente do Estado tipicamente burguês para se reproduzirem, ou seja, ele é necessário e útil a elas, na mesma medida em que elas vão configurar a formação desse Estado.

Ou seja, há uma sobredeterminação, uma relação recíproca e uma articulação entre a esfera econômica e política no processo de reprodução do capital. Nas palavras do autor:

[...] um tipo particular de Estado – o burguês – *corresponde* a um tipo particular de relações de produção – capitalistas -, na medida em que só *uma* estrutura jurídico-política *específica* torna possível a *reprodução* das relações de produção capitalistas. [...] só o Estado burguês torna possível a *reprodução* das relações de produção capitalistas. (SAES, 1998, p. 22, grifos do autor).

Ainda conforme Saes (1998), de forma sintética, a reprodução das relações de produção capitalistas pelo Estado burguês, se dá primordialmente por meio da criação de condições ideológicas pelo Estado, necessárias à reprodução dessas relações. Em primeiro lugar isso se dá ao converter o produtor direto em pessoa jurídica dotada de vontade individual e de direitos, individualmente responsável por entrar no ato de compra e venda de força de trabalho, estabelecendo uma relação entre “iguais”, possibilitando a renovação constante dessa troca desigual; em segundo lugar, neutralizando a tendência à ação coletiva decorrente do caráter socializado da produção, impedindo a formação de um coletivo nessa esfera, pela formação de uma outra coletividade que unifica e define como iguais todos os agentes da produção (produtores e proprietários), qual seja, o povo-nação, condição comum de habitantes de um mesmo território. Há, nas palavras do autor, a “dissolução da classe social, por meio da constituição do povo nação.” (SAES, 1998, p. 33).

Compreendemos então que o desenvolvimento histórico capitalista, e a forma como as relações de produção foram se configurando ao longo do tempo para garantir esse desenvolvimento, vão configurar também a posição e ação estatal dentro desse sistema de acordo com a época analisada. Para o entendimento dessa esfera pode ser útil a compreensão dos aspectos gerais do desenvolvimento capitalista de sua gênese até os dias atuais.

Netto e Braz (2006) estabelecem uma periodização histórica do desenvolvimento do capitalismo, o qual por seu caráter processual e sua natureza de mobilidade e transformação, com a finalidade de garantir a manutenção de sua reprodução e acumulação, passa por diversos estágios, ainda que nenhuma dessas transformações retire sua estrutura essencial. Essa periodização estabelecida pelos autores nos ajuda a compreender de que forma o Estado tem contribuído, ao longo dos anos de desenvolvimento capitalista, para a garantia desse desenvolvimento, por meio de diferentes formas de intervenção, as quais, não obstante, não alteraram a estrutura essencial desse sistema. Não nos cabe aqui a compreensão profunda das diferentes configurações do Estado nos diversos estágios de desenvolvimento capitalista, mas

tão somente identificar que tem havido sua cooperação política e econômica para a reprodução do sociometabolismo do capital.

O estágio inicial identificado pelos autores seria o capitalismo comercial ou mercantil, no qual a busca pelo controle da produção de mercadorias e comando do trabalho, se dá com o estabelecimento da manufatura e a afirmação da burguesia como classe.

Já em meados do século XVIII, com a Revolução Burguesa e a tomada do poder de Estado, e a Revolução Industrial, inicia-se o estágio do capitalismo concorrencial, que vigeu durante cerca de 100 anos. É nesse estágio que se inicia um intenso processo de urbanização e a criação de um mercado mundial, com a busca de matérias primas e brutas pelos países mais avançados em outras nações, bem como o estabelecimento de vínculos econômicos e culturais entre diferentes grupos humanos, marcados pela desigualdade econômica e social entre os parceiros. É também aqui que a contradição capital/trabalho se consolida e com ela a luta de classes. No que diz respeito ao Estado, nesse momento sua atuação atendia praticamente apenas aos interesses do capital, possuindo funções essencialmente repressivas, para assegurar as condições externas à acumulação capitalista, ou seja, um Estado com mínimas atribuições econômicas, mas não alheio a elas ao intervir no exclusivo interesse do capital.

Embora nesse momento a concorrência possibilitasse oportunidades de negócios aos pequenos e médios capitalistas, ao longo do desenvolvimento do capitalismo a concentração e a centralização se fizeram cada vez mais presentes. Assim, essas tendências possibilitaram a criação dos modernos monopólios, quando, na segunda metade do século XIX, um restrito número de grandes empresas derrota na concorrência um elevado número de pequenas empresas e passam a controlar uma fração crescente do capital, dos trabalhadores e da produção. Contribuindo com esse processo de centralização do capital, foi importante a mudança no papel dos bancos, que passam a ter centralidade no sistema de crédito e empréstimos, se associando aos monopólios industriais. Essa fusão do capital monopolista bancário com o industrial constitui o capital financeiro, central no estágio evolutivo em que se encontra o capitalismo desde o início do século XX, o estágio imperialista (NETTO; BRAZ, 2006).

Dessa forma, nesse período as ações políticas e econômicas do Estado são orientadas pelos interesses da oligarquia financeira, na qual um número reduzido de capitalistas industriais e banqueiros detêm poder econômico e influência política não só em seus países, mas também naqueles dos grupos econômicos em que atuam. Isso acontece em decorrência dos países devedores terem sua economia subordinada às decisões dos países credores, tomadas sem o controle dos primeiros, estabelecendo-se uma relação de domínio e exploração entre devedor e credor (NETTO; BRAZ, 2006; GRANEMANN, 2011).

Marx e Engels (2016) já haviam sinalizado para o caráter de classe do Estado moderno, o qual já era, no período vivenciado pelos autores, responsável por viabilizar as condições necessárias de reprodução do capital e de garantia de sua acumulação: “O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.” (p. 2). Ainda hoje tal assertiva é válida, no sentido de que há uma importante fração burguesa no controle dos Estados, definindo e dirigindo sua orientação política e econômica, qual seja, a fração responsável pelo capital financeiro (GRANEMANN, 2011).

A intervenção estatal no capitalismo monopolista atende aos interesses dos monopólios, mas responde também às reivindicações trazidas nas lutas e resistência dos trabalhadores, conferindo ao Estado um alto grau de legitimidade. Ao responder aos interesses sociais, tomando medidas de caráter social protetor, por exemplo com a consolidação de políticas sociais, o Estado está também servindo ao monopólio, não sendo apenas instrumento de coerção, mas desenvolvendo mecanismos de coesão social. Entretanto, no capitalismo contemporâneo, mesmo essas regulações e freios políticos são suprimidos para garantir a continuação do funcionamento da lógica do capital, que não avança se encontra limites e barreiras que não aqueles que são a ele imanentes (NETTO; BRAZ, 2006).

Frente às considerações estabelecidas nesse capítulo, acerca do sociometabolismo do capital, das relações sociais e econômicas, bem como da sociabilidade, que se gestam nesse sistema, nos foi possível perceber aspectos que são traços fundamentais e basilares do modo capitalista de produção: a subsunção do trabalho ao capital, a alienação e o estranhamento, a propriedade privada, o trabalho não pago (mais-valia), e o Estado.

Esses aspectos se configuram como importantes determinações nas vivências e experiências sociais dos sujeitos aqui pesquisados, os quais estão inseridos no que denominamos de juventude da classe trabalhadora. A partir daí já é possível inferir que eles têm suas sociabilidades marcadas pela exploração do capital, e, consequentemente, pela denegação de direitos, pela ausência de garantias, especialmente por parte do Estado (que se volta para a reprodução do capital), e pela precarização do trabalho e da vida. É o que pretendemos mostrar no próximo capítulo, tendo como foco as novas configurações do mundo do trabalho em que está inserida a classe trabalhadora, cada vez mais flexibilizada e precarizada.

## CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA, SOCIALIZAÇÃO E TRABALHO

Para o objetivo de compreender melhor a sociabilidade em que estão inseridos os adolescentes do CSEUB, pretende-se aqui localizar a juventude num contexto macrossocietário (identificando as múltiplas determinações que abrangem essa condição), mas uma juventude específica, aquela da classe trabalhadora em conflito com o capital. Isso porque partimos da hipótese de que os sujeitos pesquisados se localizam no que Antunes (2002) vai denominar de “classe-que-vive-do-trabalho”, conceito problematizado pelo autor para caracterizar e contextualizar o conceito marxiano de classe trabalhadora, buscando conferir-lhe validade contemporânea. Assim, ele enfatiza seu sentido atual, e apreende sua efetividade, processualidade e concretude, dando contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha.

Logo, perspectivamos esse grupo social (juventude da classe trabalhadora) a partir de suas diversas configurações tomadas na contemporaneidade, seja como trabalhador/a (empregado ou desempregado), seja como dependente de um trabalhador/a (filho/a, neto/a, sobrinho/a etc). Por conseguinte, além da análise sobre os aspectos próprios à ordem sociometabólica do capital estabelecida no primeiro capítulo, faz-se necessária a identificação das novas configurações do mundo do trabalho, e, consequentemente, das transformações nas relações sociais e na subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho, bem como dos reflexos dessas mudanças nas diferentes esferas da realidade social, como por exemplo, nos processos educativos.

Contudo esses não são processos apartados, estando, ao contrário, intrinsecamente articulados. Nesse sentido, o estabelecimento dessas transformações no mundo do trabalho, nas relações sociais e de produção e nos processos educativos, é fundamental para a manutenção e reprodução da ordem sociometabólica do capital, de sua estrutura e funcionamento.

### 2.1 Crise estrutural do capital e reestruturação produtiva

Diante de suas propriedades intrínsecas, anteriormente faladas, como a acumulação e expansão incontroláveis, bem como o processo de transnacionalização, o capital desde a década de 1970 tem acentuado a redução do valor de uso das mercadorias, bem como a aceleração de seu ciclo reprodutivo e do valor de troca, como alternativas à sua crise estrutural. É estrutural por se diferenciar de processos anteriores contínuos de expansão alternados com crises, e se apresentar como “uma crise *cumulativa, endêmica*, mais ou menos uma crise permanente e

crônica, com a perspectiva de uma profunda *crise estrutural*” (ANTUNES, 2002, p. 27, grifos do autor).

A crise do capital dos últimos 30 anos do século XX, e que se estende até os dias atuais, acarretou profundas mudanças na sociabilidade humana, tanto na esfera da materialidade como da subjetividade (mutações econômicas, sociais, políticas e ideológicas), tendo sua expressão mais contundente no interior do mundo do trabalho, a partir, especialmente, do neoliberalismo e da reestruturação produtiva<sup>19</sup> (ANTUNES, 2002). As principais transformações nesse âmbito, que se colocam enquanto aspectos constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital, foram conforme Antunes (2002), “o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza [...]” (p. 15).

Tais transformações são, segundo Antunes (2002), formas de (des)sociabilização, que aparecem como respostas à crise estrutural do capital. De acordo com Mészáros (2011) a precarização, flexibilização e terceirização do trabalho surgem como soluções que o próprio capital oferece para os problemas decorrentes de sua expansão, se colocando como ações remediadoras. Ou seja, é uma dimensão estrutural desse sistema a total incapacidade de tratar causas como causas, ao contrário, solucionando seus problemas e contradições diretamente nos efeitos e nas consequências (MÉSZÁROS, 2011).

Dessa forma, compreendemos que os ajustes econômicos e sociais trazidos pelo projeto neoliberal, a redução de políticas sociais e direitos, a reestruturação produtiva, a precarização e flexibilização do trabalho são implementados (ou agravados) com o objetivo de remediar aspectos que são dissimulados como causas da crise.

Então busca-se somente reestruturar a crise minimizando por algum tempo os efeitos danosos que surgem, mas não se atinge de fato a causa estrutural, os pilares, as bases causais do modo de produção capitalista historicamente há muito estabelecidas (ANTUNES, 2002; MÉSZÁROS, 2011).

Antunes (2002) identifica alguns traços que sinalizam o quadro crítico em que o capitalismo estava inserido na década de 1970: a queda das taxas de lucro e de acumulação do capital; a redução dos níveis de produtividade; o esgotamento do padrão de acumulação

---

<sup>19</sup> Tendo como um dos seus aspectos principais a maquinofatura, caracterizada por Alves (2014), a reestruturação produtiva é uma nova forma de produção do capital, produto das revoluções tecnológicas dos últimos trinta anos, como a revolução informática e a revolução informacional. Segundo o autor, elas vêm revolucionar não só a relação força de trabalho e meio de trabalho (homem-máquina) e a base técnica da produção, entre outros aspectos da produção capitalista, mas também o modo de vida e de todas as relações sociais.

taylorista/fordista<sup>20</sup>; o aprofundamento do desemprego estrutural, e da decorrente retração do consumo; a hipertrofia da esfera financeira e, consequentemente, da especulação; a maior concentração de capitais a partir da fusão de empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do “Estado de bem-estar social”<sup>21</sup>, com a crise fiscal do Estado capitalista, a retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; as privatizações, desregulamentações e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho; e, concomitantemente, o ressurgimento de ações ofensivas no mundo do trabalho e o consequente transbordamento da luta de classes.

Esses processos, que se colocam como desvio das contradições presentes no cerne do sistema capitalista, como soluções emergenciais que não tratam de fato os problemas estruturais, aprofundam a exploração e opressão histórica da classe trabalhadora.

Esse quadro atinge não só os países capitalistas centrais, como a Inglaterra, a Alemanha, o Japão e os EUA, mas também aqueles do chamado Terceiro Mundo, como o Brasil. Entretanto, nesses últimos a chamada reestruturação produtiva se deu de forma subordinada, dependente e subalterna.

Na hierarquização da economia capitalista mundial, a América Latina se insere de forma subalterna e dependente, estando designada para as etapas inferiores da produção industrial dentro da nova divisão internacional do trabalho, em cujo marco são transferidas para os países dependentes etapas inferiores da produção industrial. Para os centros imperialistas são destinadas as etapas mais avançadas como, por exemplo, a produção de computadores e a indústria eletrônica pesada em geral, a exploração de novas fontes de energia, como a de origem nuclear etc. (MARINI, 1973).

---

<sup>20</sup> Processo produtivo que se consolidou especialmente nos principais países capitalistas, como os EUA, o padrão de acumulação taylorista/fordista se mostrou como “[...] expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*. [...] combatendo o ‘desperdício’ na produção, reduzindo o *tempo* e aumentando o *ritmo* de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração [...] estruturou-se com base no trabalho *parcelar* e *fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades [...] Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla* da *produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*” (ANTUNES, 2002, p. 36-7, grifos do autor).

<sup>21</sup> Sistema de “compromisso” e “regulação” que se erigiu junto com o processo de trabalho taylorista e fordista, e “que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser *efetiva, duradoura e definitivamente* controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado. [...] Uma forma de sociabilidade fundada no ‘compromisso’ que implementava ganhos sociais e segurança social para os trabalhadores dos países centrais [...] [mas que] tinha como sustentação a enorme exploração do trabalho realizada nos países do chamado Terceiro Mundo, que estavam totalmente excluídos desse ‘compromisso’ social-democrata” (ANTUNES, 2002, p. 38-9, grifos do autor).

Um dos aspectos da reestruturação produtiva foi a transição do padrão de acumulação taylorista/fordista, que começou a dar sinais de esgotamento no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, para as novas formas de acumulação flexibilizada, entre elas o toyotismo<sup>22</sup>, ou seja, houve uma mudança no interior do padrão de acumulação e não no modo de produção (ANTUNES, 2002).

Nesse sentido, apesar das ações dos trabalhadores, essas não conseguiram superar certos limites, como por exemplo transcender o espaço de trabalho, e propor formas de organização alternativas, para a busca de um projeto societal hegemônico contrário à sociabilidade do capital. O que aconteceu foi a usurpação e o aproveitamento das capacidades criativas, cooperativas e auto-organizativas demonstradas pelos trabalhadores no seu processo de resistência e luta, pelas forças do capital. O toyotismo, a qualidade total, o trabalhador polivalente, o *just in time*<sup>23</sup> (melhor aproveitamento possível do tempo de produção), surgem como resultados desse processo de apropriação das capacidades intelectuais e cognitivas dos trabalhadores (ANTUNES, 2002).

Sobre essa mudança do padrão de acumulação Braga (2009) aponta que,

Assistimos então à desestruturação da empresa fordista em benefício de um modelo de organização das relações de produção orientado pela generalização do processo de terceirização, pela compressão dos níveis hierárquicos, pelo desenvolvimento de estratégias gerenciais objetivando a mobilização permanente da força de trabalho, pela cooperação constrangida dos assalariados, pela administração por metas, assim como pela fragmentação da relação salarial. (p. 68).

Se engendram então mudanças no processo produtivo que se materializam em diversas formas de acumulação flexível - como por exemplo, por meio da flexibilização dos contratos

<sup>22</sup> “O toyotismo (ou *ohnismo*, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), *como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial*, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país” (ANTUNES, 2002, p. 54).

Diversos elementos se colocam como manifestações do “toyotismo”. O primeiro deles é o princípio da “qualidade total”, que constituiu na aparência como o aprimoramento do supérfluo, é na realidade uma falácia, pois quanto maior a qualidade dos produtos, menor seu tempo de duração, ou seja, mais obsoletos são. O segundo aspecto é o que Antunes (2002) chama de “liofilização organizacional e do trabalho”: o novo padrão produtivo introduz novas técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, caracterizada pela a) introdução dos computadores, tanto no processo produtivo como de serviços - o trabalho morto (MARX, 1996a), que vai cada vez mais reduzir a força de trabalho, o trabalho vivo (MARX, 1996a) necessário; b) pelo trabalho em equipe, no qual o trabalhador passa a ser “colaborador” da empresa, com um envolvimento participativo; e c) pelo trabalho polivalente (atuando em várias frentes de trabalho concomitantes, devendo ter individualmente um empenho considerado satisfatório), multifuncional (diferente do caráter parcelar típico do fordismo, inclusive há a operação pelo trabalhador de várias máquinas simultaneamente), qualificado (ANTUNES, 2002).

<sup>23</sup> “[...] para Taiichi Ohno, ideólogo do toyotismo, o *just-in-time* significa que, em um processo de fluxo da produção industrial, as partes corretas necessárias à montagem, alcançam a linha de montagem, no momento em que são necessárias e somente na quantidade necessária. Esta é a lógica do *just-in-time*: a produção a tempo certo.” (ALVES, 2014, p. 21).

de trabalho, das jornadas de trabalho e mesmo dos salários -, formas de gestão organizacional – nos moldes do “toyotismo” -, e avanço tecnológico (ANTUNES, 2002).

O que se percebe é que o toyotismo e as mudanças no processo de produção por ele implementadas, especialmente as tecnológicas, vão contribuir para a manutenção e ampliação da valorização do capital, especialmente por meio do aumento da mais-valia relativa, mas também a absoluta. Isso porque “O processo de produção de tipo toyotista, por meio dos *team work*, supõe portanto *uma intensificação da exploração do trabalho*, [...] Ou seja, presencia-se *uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando esse se reduz*” (ANTUNES, 2002, p. 56, grifos do autor).

Nesse sentido, o novo padrão de acumulação e a sua flexibilização não supera a exploração do/a trabalhador/a pelo capital, ao contrário, a aprofunda, pois conforme já postulava Marx (1996a) “é impulso imanente e tendência constante do capital aumentar a força produtiva do trabalho para baratear a mercadoria e, mediante o barateamento da mercadoria, baratear o próprio trabalhador.” (p 435).

Dessa forma, esses processos não fogem à lei do valor, especialmente a mudança técnica com os avanços tecnológicos de base microeletrônica, estando a ela profundamente articulados. É justamente com a mudança da técnica (mudanças nos meios de produção e métodos de organização do trabalho) nos parâmetros do “toyotismo” que o capital vai garantir sua valorização, por meio especialmente do aumento da mais-valia relativa. Sendo assim, a técnica não é neutra e independente das relações sociais e institucionais, ao contrário, faz parte de um processo de transformação social que se insere no modo de produção capitalista e sua forma de acumulação (FAGIANI; PREVITALI, 2014).

Fagiani e Previtali (2014) mostram como governos de diversos países desconsideram essa articulação entre mudanças técnicas e lei do valor, compreendendo a crise como um período de “ajustamento” para a regulação da nova ordem de um mercado de trabalho mais flexível. Assim, essa perspectiva ideológica que dissimula o caráter contraditório do avanço tecnológico, legitima o desenvolvimento de políticas neoliberais de ajuste econômico e social, impactando diretamente a classe trabalhadora ao retirar direitos por ela conquistados, como a proteção social garantida pelos direitos do trabalho e da segurança social (FAGIANI; PREVITALI, 2014).

Sobre esse aspecto, Alves (2014) diz que as mudanças na produção capitalista, com a maquinofatura e as alterações na base técnica de produção e organização do trabalho e da gestão, próprios do toyotismo, têm como pressuposto efetivo (determinação) a “captura” da subjetividade da pessoa humana. Entretanto, Alves (2014) destaca que não é a base técnica que

produz estranhamento social, mas a forma como se constitui sua forma sociometabólica dentro da produção. São as relações sociais, que por contribuírem no movimento de autovalorização do valor, se fazem relações sociais estranhadas, e acabam por se materializar na organização do trabalho e contribuir para a alienação humana. Para o autor, em um novo modo de organização do trabalho e um novo modo de vida, autodeterminado e emancipado, essa base técnica contribuiria para o desenvolvimento de novas virtualidades humanas. Todavia, esse novo padrão organizacional preserva, em sua essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

É preciso atentar, entretanto, para o fato de que, não obstante essa aparente substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, as máquinas não podem substituir de todo os trabalhadores. Marx (1996a) aponta que o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, apesar de reduzi-lo consideravelmente, procurando alternativas que compensem a produção do valor, por meio, por exemplo, da intensificação da produtividade do trabalho com a extração de mais-valia relativa. Diz o autor que

O capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa. [...] O capital constante, os meios de produção, só existem, considerados do ponto de vista do processo de valorização, para absorver trabalho e com cada gota de trabalho um quantum proporcional de mais-trabalho. Na medida em que não fazem isso, constituí sua mera existência prejuízo negativo para o capitalista. (MARX, 1996a, p. 347 e 370).

Assim, o “toyotismo” ou o modelo japonês foi visto, adotado, e adaptado pelos capitais do Ocidente como uma possibilidade de superação da crise de acumulação, possibilitado especialmente pela vigência ou influência do projeto neoliberal em seus países. Essa articulação se dá em decorrência desse processo de reestruturação produtiva se colocar enquanto base material do projeto neoliberal, ou seja, seu ideário e pragmática se erigem sobre essa estrutura (ANTUNES, 2002). Em outras palavras, a reestruturação produtiva e a implantação de orientações políticas, econômicas e ideológicas do projeto neoliberal estão intrinsecamente relacionadas, como estratégias importantes de manutenção da reprodução e expansão da ordem sociometabólica do capital.

## **2.2 Transformações no mundo do trabalho**

Os reflexos dessas transformações se consubstanciam de imediato no mundo do trabalho, com a intensificação da precarização da força de trabalho, como já dito, mas também na desregulamentação dos direitos trabalhistas, no aumento da fragmentação no interior da

classe trabalhadora, e, consequentemente, na destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num “sindicalismo dócil” (ANTUNES, 2002).

As novas configurações do mundo do trabalho se caracterizam principalmente pela redução do tradicional proletariado industrial fabril, o operário manual, e o incremento do novo proletariado fabril e de serviços, o que tem trazido o crescimento, segundo Antunes (2002), do trabalho precarizado, por ter sua representação nos trabalhadores flexibilizados, terceirizados, informais, subcontratados, *part-time* etc. Quadro que atinge também, ainda que de forma diferenciada, os países subordinados do capitalismo mundial, como o Brasil.

Além disso, Antunes (2002) identifica outras metamorfoses gestadas no interior do mundo do trabalho com a reestruturação produtiva, referendando a noção ampliada de trabalho que busca construir, ao cunhar o conceito classe-que-vive-do-trabalho. Entre elas a tendência ao incremento do trabalho feminino, entretanto mais precarizado dentro da divisão sexual do trabalho, com salários inferiores, cargos menos valorizados e qualificados, menos direitos garantidos e piores condições de trabalho do que o masculino, realidade que se acentua nos países do Terceiro Mundo.

Outra tendência identificada pelo autor é no aumento dos trabalhadores assalariados médios e do setor de serviços, resultado da reestruturação produtiva industrial e dos processos de desindustrialização. Entretanto, com a crescente imbricação entre esse setor e o produtivo, o primeiro não foge à lógica e racionalidade do capital, sendo também afetado pelas privatizações e pelo desemprego estrutural, como é o caso da redução dos trabalhos bancários (ANTUNES, 2002). Essa tendência é constatada também por Fagiani e Previtali (2014) a partir de dados do Banco Mundial e do FMI (Fundo Monetário Internacional), segundo os quais “[...] o número de trabalhadores em escala global apresentou uma elevação de 70%, especialmente nos setores ligados à prestação de serviços, destacando-se a construção civil e o emprego doméstico [...]” (p. 62).

Assim, embora o setor de serviços tenha incorporado fortemente parcelas significativas dos trabalhadores expulsos do processo produtivo industrial, esse setor também se submete à racionalidade do capital e à lógica dos mercados, sendo também afetado pelas mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão (ANTUNES, 2009).

Uma terceira tendência, que se mostra relevante para a compreensão do objeto desse estudo, é a crescente exclusão dos jovens (e também dos considerados “velhos”) pelo capital, que acabam por se incluir amplamente no chamado trabalho informal, aumentando também o contingente do chamado exército industrial de reserva. Contrariamente, “há uma inclusão

precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, não só nos países asiáticos, latino-americanos, mas também em vários países do centro” (ANTUNES, 2002, p. 112).

O “terceiro setor”, representado pelas empresas de perfil mais comunitário, Organizações não governamentais (ONGs) e similares, pelas formas de trabalho voluntário, atividades assistenciais e sem fins lucrativos, também vem se expandindo, como reflexo da retração do mercado de trabalho tanto industrial, quanto de serviços, e do desemprego estrutural (ANTUNES, 2002). Concordamos com o autor, entretanto, que

[...] o ‘Terceiro Setor’ não é uma alternativa efetiva e duradoura ao mercado de trabalho capitalista mas cumpre um papel de *funcionalidade* ao incorporar parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital. [...] que hoje não quer ter nenhuma preocupação pública e social com os desempregados. (ANTUNES, 2002, p. 113-4, grifos do autor).

Antunes (2002) identifica também a tendência crescente (embora ainda não dominante) de expansão nas diversas esferas (industriais, de serviços, ou comunicações), do trabalho mais intelectualizado, ou o chamado trabalho imaterial/intelectual<sup>24</sup>. Trabalho que não é dotado de sentido e autodeterminação, ao contrário, é também fetichizado. Imbricado e não dissociado do trabalho material/manual, a expansão do trabalho imaterial não muda a lógica de valorização e constante acumulação e expansão do capital, pelo contrário, a reforça e é a ela subordinada. Assim, diz o autor, “A redução do proletariado estável, herdeiro do *taylorismo/fordismo*, a ampliação do *trabalho intelectual abstrato* no interior das fábricas modernas e a ampliação generalizada das formas de trabalho precarizado [...] são fortes exemplos da vigência da lei do valor.” (p. 120, grifos do autor). Entretanto, presencia-se ainda, especialmente nos países do terceiro mundo como o Brasil, uma expansão das atividades laborativas manuais, particularmente nas esferas do trabalho terceirizado e precarizado (*ibid*).

Por fim, uma última tendência das transformações do mundo do trabalho, é a expansão do trabalho em domicílio, decorrente da desconcentração produtiva, da horizontalização do processo produtivo, e da necessidade de atendimento das demandas individuais, possibilitando uma maior flexibilidade dos processos de produção (ANTUNES, 2002). Se combinando com o trabalho reprodutivo doméstico, o trabalho produtivo a domicílio aumenta as formas de exploração do contingente feminino (ANTUNES, 2009).

---

<sup>24</sup> O trabalho manual é, segundo Saviani (2007) “aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos [...]”, e o trabalho intelectual é “aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.” (p. 159).

De acordo com Fagiani e Previtali (2014), por vezes as diferentes dimensões da nova morfologia do trabalho se combinam de forma complexa e contraditória no mesmo local de trabalho, como por exemplo, trabalhadores estáveis e terceirizados, trabalho intelectual e manual, e ainda, trabalho altamente qualificado e intelectualizado fundado na mais-valia relativa com o trabalho em condições de superexploração e de precarização, intensivo na extração da mais valia absoluta. É assim que a nova morfologia do mundo do trabalho, vem redesenhando novas e velhas modalidades que repõem o trabalho do sociometabolismo do capital - o trabalho precário, para garantir e recuperar a dominação burguesa (ANTUNES, 2009).

A reflexão empreendida por Antunes (2002) acerca das diferentes dimensões tomadas pelo mundo do trabalho, bem como suas transformações decorrentes da crise do capital, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, atesta a centralidade do trabalho hoje, e não seu fim, aspecto que ele aprofunda em outros estudos. Atesta também o aspecto estrutural e o aprofundamento da precarização da classe trabalhadora e de sua existência objetiva e subjetiva. Fagiani e Previtali (2014) confirmam essa tese que contraria aquelas que vêm afirmar o fim do trabalho e sua substituição pela técnica. De acordo com os autores tem havido, na verdade, um aumento significativo da classe trabalhadora nas sociedades contemporâneas, e, portanto, a técnica aparece como construção de uma nova forma de racionalização do processo de trabalho, e não exterior e independente dele. Processo de trabalho forjado por um novo modelo produtivo, que gera empregos, porém, com menores salários e piores condições de trabalho.

### **2.2.1 As transformações do mundo do trabalho brasileiro**

Como já exposto anteriormente, na ordem capitalista mundial o Brasil encontra-se de forma subalterna e dependente. Os reflexos da reestruturação produtiva e da implementação de um projeto neoliberal se mostram como agravamento de problemas que são estruturais do capitalismo dependente existente no país, como a precarização do trabalho. Assim, faz-se necessário, após o estabelecimento de um panorama geral acerca das novas configurações do trabalho sob a ordem sociometabólica do capital em crise, a compreensão das particularidades da realidade brasileira, dentro do marco temporal inicialmente estabelecido (promulgação do ECA em 1990).

Sendo assim, a análise de Alves (2014) acerca dos modelos de desenvolvimento capitalista implementados no Brasil nas últimas três décadas é elucidativa para a compreensão dessas particularidades. Ele identifica o neoliberalismo e o neodesenvolvimentismo como esses

dois modelos, que apesar de compor um processo desigual, garantem, ambos, a afirmação da ordem burguesa no Brasil, visando instaurar um novo regime de acumulação do capital em sua etapa de crise estrutural.

Assim, o autor localiza na década de 1990 a inserção do Brasil no bloco hegemônico do capitalismo neoliberal, o que se dá com o objetivo de integrar o país no movimento hegemônico do capital no mercado mundial (ALVES, 2014). Esse processo vai se concretizar a partir do Consenso de Washington, elaborado em 1989, o qual implementou nos países latino-americanos, reformas econômicas e políticas como o ajuste de finanças, a liberalização dos mercados, a flexibilização da legislação trabalhista, e o fortalecimento das instituições estatais, entre elas a justiça penal, como condição para a ajuda econômica por parte de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (SILVEIRA, 2015).

Tais reformas foram possibilitadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995/2002), cuja agenda se orientou pelo trinômio: abertura econômica, privatizações e desregulamentação do Estado, marcada por transferências gigantescas de recursos públicos para a iniciativa privada (ALVES, 2014). Entretanto, acompanhando a conjuntura mundial, a fragilidade e os limites da economia neoliberal global foram expostos na América Latina, e, mais especificamente no Brasil, levando ao surgimento do que Alves (2014) denomina de políticas de desenvolvimento capitalista pós-neoliberal, no começo da década de 2000.

Dessa forma, o projeto de governo neoliberal conduzido por FHC fracassou nas eleições de 2002, quando, ao ser eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva (2003/2010) trouxe consigo a necessidade de construção de um outro modelo de desenvolvimento capitalista alternativo às políticas neoliberais, o qual Alves (2014) identifica como neodesenvolvimentismo. Nas palavras do autor: “O objetivo do novo governo pós-neoliberal era reorganizar o capitalismo no Brasil e não abolí-lo. Enfim, promover um choque do capitalismo nos moldes pós-neoliberais.” (ALVES, 2014, p. 131).

O autor coloca alguns parâmetros que caracterizam o neodesenvolvimentismo enquanto projeto de desenvolvimento capitalista no Brasil. Entre esses, a parceria do Estado com o mercado, que atribui ao primeiro o papel de indutor da economia capitalista no Brasil. Essa parceria se concretiza, por exemplo, no financiamento e construção por parte do Estado de grandes corporações de capital privado nacional com a capacidade competitiva no mercado mundial, como os fundos públicos e empresas públicas federais (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES), fundos de pensões estatais e grandes obras

de infraestrutura. Esse primeiro aspecto atribui grande legitimidade social e política ao novo projeto burguês neodesenvolvimentista no Brasil (ALVES, 2014).

Entretanto, é o vasto programa de transferência de renda para a classe trabalhadora pobre que, de acordo com Alves (2014), vai permitir essa legitimidade também frente a esse grupo, ao mesmo tempo em que garante a reprodução política da ordem burguesa do neodesenvolvimentismo. Desse modo, por um lado, o neodesenvolvimentismo possibilita o novo patamar de acumulação do capital, enquanto, por outro, buscando a redução da desigualdade de renda no país, permite redistribuir renda, ampliar o mercado de consumo e instaurar suportes sociais mínimos de existência para a classe trabalhadora pobre (ALVES, 2014).

Todavia, Alves (2014) esclarece que na conjuntura histórica de crise estrutural do capital não é possível que haja efetividade de projetos reformistas, o que expõe os limites irremediáveis do projeto neodesenvolvimentista, especialmente no que diz respeito às promessas civilizatórias. Então, apesar dos avanços trazidos pelos indicadores sociais positivos, o neodesenvolvimentismo é incapaz de alterar qualitativamente essa ordem societal. Nesse sentido, o autor explica que, contraditoriamente, é na década de 2000 que a denominada “superexploração da força de trabalho” se aprofunda e toma novas formas sociais e históricas, não mais somente na indústria, mas nos serviços e na administração pública (ALVES, 2014).

O conceito de superexploração da força de trabalho foi desenvolvido por Ruy Mauro Marini (1973) para designar a forma como é garantida a acumulação capitalista nas economias dependentes, como as da América Latina, e, consequentemente, do Brasil. Para o autor, a superexploração da força de trabalho seria então um meio de aguçar os métodos de extração de trabalho excedente. Isso é possibilitado por meio de três mecanismos identificados pelo autor, os quais vão configurar um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador, a saber, a intensificação do trabalho (mais-valia relativa), a prolongação da jornada de trabalho (mais-valia absoluta) e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho, ou seja, a redução de seu consumo aquém do estritamente necessário. O que é comum a esses três mecanismos é que com eles nega-se ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste da sua força de trabalho, provocando seu esgotamento prematuro. Por conseguinte, nesse caso, a superexploração do trabalho significaria a remuneração abaixo de seu valor.

Marini (1973) mostra em sua análise acerca da dependência, que esse aspecto considerado por ele uma tendência do desenvolvimento da acumulação capitalista, é estrutural

das economias latino-americanas<sup>25</sup>. Ele seria conformado pelo baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas dessas economias e pelos tipos de atividades que ali se realizam. Assim, na América Latina a acumulação capitalista, cuja inserção na economia mundial se deu, desde seus primórdios, de forma dependente, se configurou baseada na superexploração do trabalhador.

Partindo dessas considerações, Marini (1973) define assim a superexploração da força de trabalho: “[...] a superexploração é melhor definida pela maior exploração da força física do trabalhador, em contraposição à exploração resultante do aumento de sua produtividade, e tende normalmente a se expressar no fato de que a força de trabalho se remunera abaixo de seu valor real.” (não paginado).

Nesse sentido, compreendemos que a superexploração do trabalho viola a lei do valor, ao aumentar desmesuradamente a intensidade do trabalho, ao mesmo tempo em que coloca o valor da força de trabalho muito aquém da sobrevivência. Tal realidade se recrudesce e se mantém por meio da reestruturação produtiva, especialmente com as combinações das formas de mais-valia relativa com a mais-valia absoluta.

Antunes (2011) mostra como o aprofundamento da superexploração estrutural dos países latino-americanos vai ser fundamental para garantir os novos padrões produtivos de acumulação:

Isso acontece porque os capitais produtivos que atuam na América Latina buscam mesclar a existência de uma força de trabalho “qualificada” para operar com os equipamentos microeletrônicos com padrões de remuneração muito inferiores aos dos países centrais – onde as empresas têm suas sedes-, tudo isso acrescido das formas de desregulamentação, flexibilização e precarização da força de trabalho. (p. 39)

Com a reestruturação produtiva e a inserção das novas técnicas informacionais e de comunicação, a tendência é o aumento da superexploração, que cresce correlativamente ao desenvolvimento da força produtiva, conforme explicita Marini (1973). Assim é que o neodesenvolvimentismo no Brasil na década de 2000 é entendido por Alves (2014) como modernização conservadora, pois,

Na medida em que se apresenta como modernização conservadora, o neodesenvolvimentismo preservou, por um lado, traços históricos da (arcaica) flexibilidade estrutural da força de trabalho abundante que existe no Brasil, e, por outro lado, incorporou traços da (moderna) nova precariedade salarial que caracteriza o capitalismo global na era do trabalho flexível. (p. 55).

---

<sup>25</sup> É importante ressaltar que o autor não desconsidera em sua análise que essa tendência incide de forma diversa nos diferentes países latino-americanos, segundo a especificidade de sua formação social (MARINI, 1973).

O que se percebe nesse quadro é que, segundo Alves (2014), há uma persistência de traços que são históricos e estruturais no Brasil, aprofundando a já existente degradação do trabalho no país, por meio de aspectos como

[...] o aumento da taxa de rotatividade do trabalho e o crescimento dos contratos de trabalho precário por conta das novas modalidades (sic) de contratos de trabalho flexíveis, inscritas na CLT, com a expansão da terceirização e do emprego subcontratado (assalariados contratados em serviços terceirizados). (ALVES, 2014, p. 52).

Já na década de 2010, principalmente sob o governo Dilma Rousseff (2011-2016), importantes mudanças na dinâmica da economia mundial, com a recessão ou desaceleração da economia e sua inflexão conjuntural, colocaram desafios para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro (ALVES, 2014). Entre esses desafios estão, conforme o autor, a questão do desemprego, da formalização e da remuneração média real. Assim, apesar dos indicadores positivos no mercado de trabalho no Brasil, como por exemplo com a redução das taxas de desemprego total nas regiões metropolitanas, os patamares do desemprego total em 2010 apenas recuperaram com dificuldades as taxas de desemprego total do começo da década de 1990, que por sua vez estavam num patamar mais elevado com relação à década de 1980. (ALVES, 2014)

Quanto ao crescimento da formalização, em que se mostraram expressivas as iniciativas legislativas e ações de governo especialmente para a formalização dos trabalhadores domésticos e contratação de funcionários públicos estatutários, o que se percebe é que tal formalização se fez às custas da precarização do trabalhador, por exemplo com o recurso da flexibilização dos estatutos salariais para permitir essas contratações formais (ALVES, 2014).

Além disso, com relação à evolução da remuneração média real dos trabalhadores e trabalhadoras, Alves (2014) constata que houve um crescimento em todos os setores, exceto para serviços, que, contraditoriamente, foi o setor da atividade econômica no Brasil com maior criação de postos de trabalho, atestando o crescimento da precariedade salarial na década do neodesenvolvimentismo.

Dados mais recentes do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) nos permitem uma compreensão mais ampla da situação do mundo do trabalho na contemporaneidade no Brasil. Para tanto, o departamento utiliza-se informações da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) realizada mensalmente pelo DIEESE (2016) e pela Fundação Seade, em quatro regiões metropolitanas (Fortaleza, Porto Alegre, Salvador e

São Paulo) e no Distrito Federal<sup>26</sup>, em parceria com o Ministério do Trabalho e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), além de outras instituições regionais. O DIEESE (2016) se propõe, com essa pesquisa, a analisar de forma mais conectada ao real um mercado de trabalho que considera pouco estruturado. Assim, a metodologia proposta pela PED leva em consideração o movimento de precarização do mercado de trabalho brasileiro observado no período recente, principalmente no que diz respeito aos aspectos do desemprego, da informalidade do trabalho e da compressão dos níveis salariais, captando com maior amplitude metodológica as principais mudanças em curso (DIEESE, 2016).

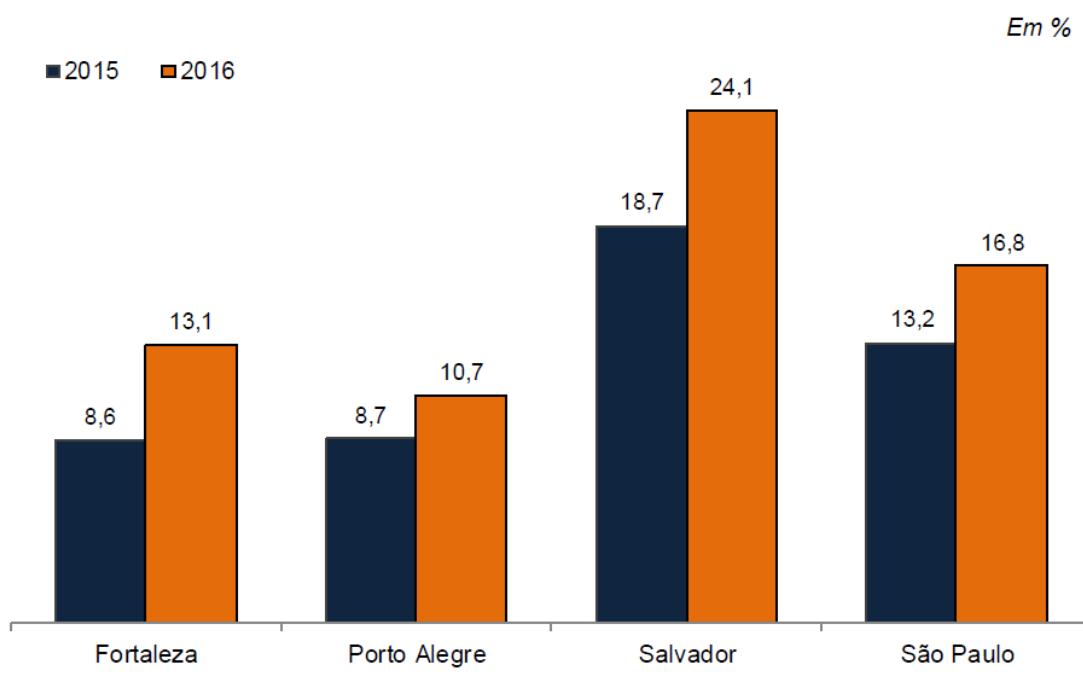
Nessa perspectiva, no que diz respeito ao desemprego, a pesquisa demonstra que nas regiões metropolitanas, percebe-se que os patamares se mantiveram altos, crescendo, no ano de 2016, o contingente de desempregados<sup>27</sup> em todas as regiões pesquisadas pelo Sistema PED, o que se mostra no crescimento das taxas de desemprego em todas as regiões do ano de 2015 para 2016, como se vê no gráfico 1. Conforme a pesquisa, isso se deu em decorrência do crescimento das taxas de desemprego aberto e oculto no conjunto das regiões.

---

<sup>26</sup> Os dados da PED do Distrito Federal não foram divulgados nesse boletim em função da mudança para a nova metodologia da PED (DIEESE, 2016).

<sup>27</sup> A PED define assim o conceito de desempregados: “São indivíduos que se encontram numa situação involuntária de não-trabalho, por falta de oportunidade de trabalho, ou que exercem trabalhos irregulares com desejo de mudança. Essas pessoas são desagregadas em três tipos de desemprego: desemprego aberto: pessoas que procuraram trabalho de maneira efetiva nos 30 dias anteriores ao da entrevista e não exerceram nenhum trabalho nos sete últimos dias; desemprego oculto pelo trabalho precário: pessoas que realizam trabalhos precários - algum trabalho remunerado ocasional de auto-ocupação - ou pessoas que realizam trabalho não-remunerado em ajuda a negócios de parentes e que procuraram mudar de trabalho nos 30 dias anteriores ao da entrevista ou que, não tendo procurado neste período, o fizeram sem êxito até 12 meses atrás; desemprego oculto pelo desalento: pessoas que não possuem trabalho e nem procuraram nos últimos 30 dias anteriores ao da entrevista, por desestímulos do mercado de trabalho ou por circunstâncias fortuitas, mas apresentaram procura efetiva de trabalho nos últimos 12 meses.” (DIEESE, 2016, não paginado).

**Gráfico 1**  
**Taxas de Desemprego Total**  
**Regiões Metropolitanas – 2015-2016**



Fonte: DIEESE, 2016

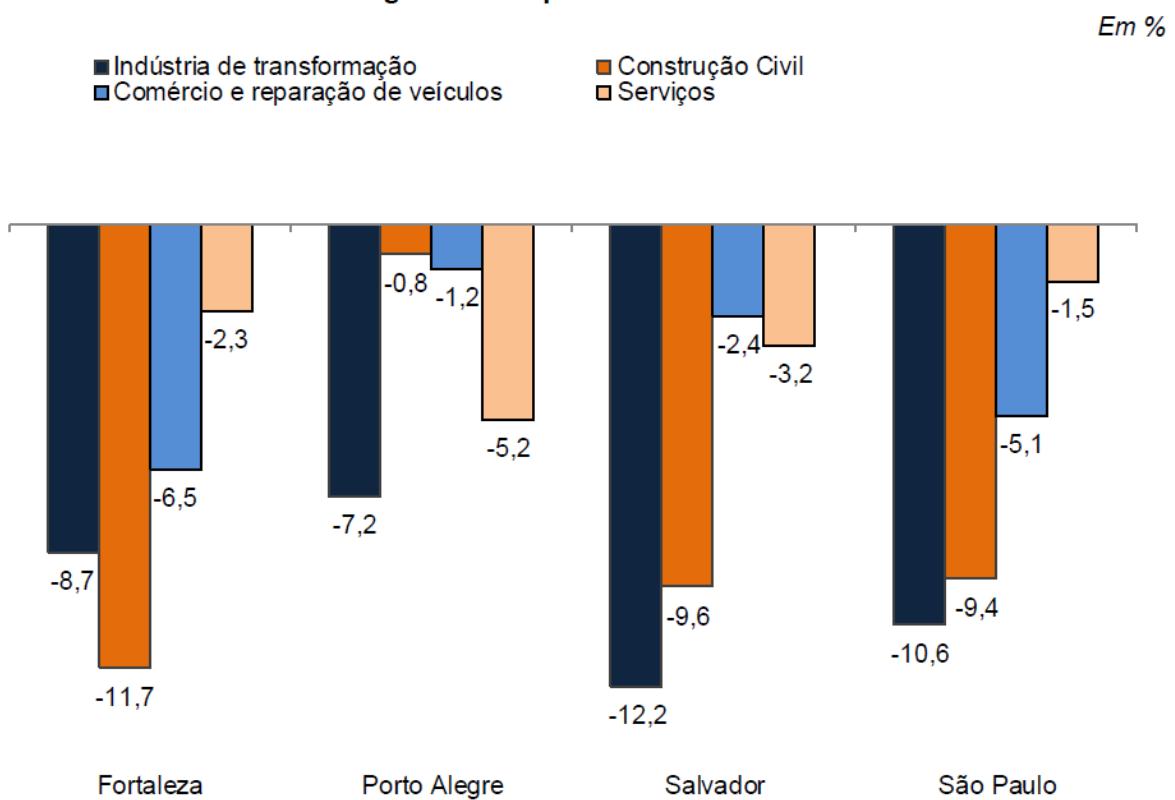
Isso daria, conforme a PED (DIEESE, 2016), um contingente de 2.135.000 pessoas desempregadas no ano de 2015, no total das regiões metropolitanas, que aumentou para 2.763.000 pessoas. Ou seja, considerando-se todas as regiões pesquisadas houve um aumento de quase 30% no número de desempregados.

Por outro lado, entre 2015 e 2016, o nível ocupacional<sup>28</sup> registrou declínio nas regiões investigadas: Fortaleza (-4,9%), Porto Alegre (-4,7%), Salvador (-4,3%) e São Paulo (-4,0%). Quando esses dados são discriminados setorialmente, é possível perceber que o Brasil está inserido na dinâmica do capitalismo mundial, com aspectos que não fogem às novas configurações do mundo do trabalho globalizado. Assim, enquanto o setor de serviços e de comércio e reparação de veículos foram os que menos tiveram redução do nível ocupacional, no total das regiões - com exceção de Porto Alegre, onde o setor de construção civil foi o que menos se reduziu -, o setor de indústria de transformação e construção civil tiveram as maiores reduções (DIEESE, 2016), como se vê no gráfico 2.

---

<sup>28</sup> A PED define assim o conceito de ocupados: “São os indivíduos que, nos sete dias anteriores ao da entrevista, possuem trabalho remunerado exercido regularmente, com ou sem procura de trabalho; ou que, neste período, possuem trabalho remunerado exercido de forma irregular, desde que não tenham procurado trabalho diferente do atual; ou possuem trabalho não-remunerado de ajuda em negócios de parentes, ou remunerado em espécie/benefício, sem procura de trabalho. Excluem-se as pessoas que nos últimos sete dias realizaram algum trabalho de forma excepcional.” (DIEESE, 2016, não paginado).

**Gráfico 2**  
**Variação anual do nível de ocupação, segundo setores de atividade**  
**Regiões Metropolitanas – 2015/2016**



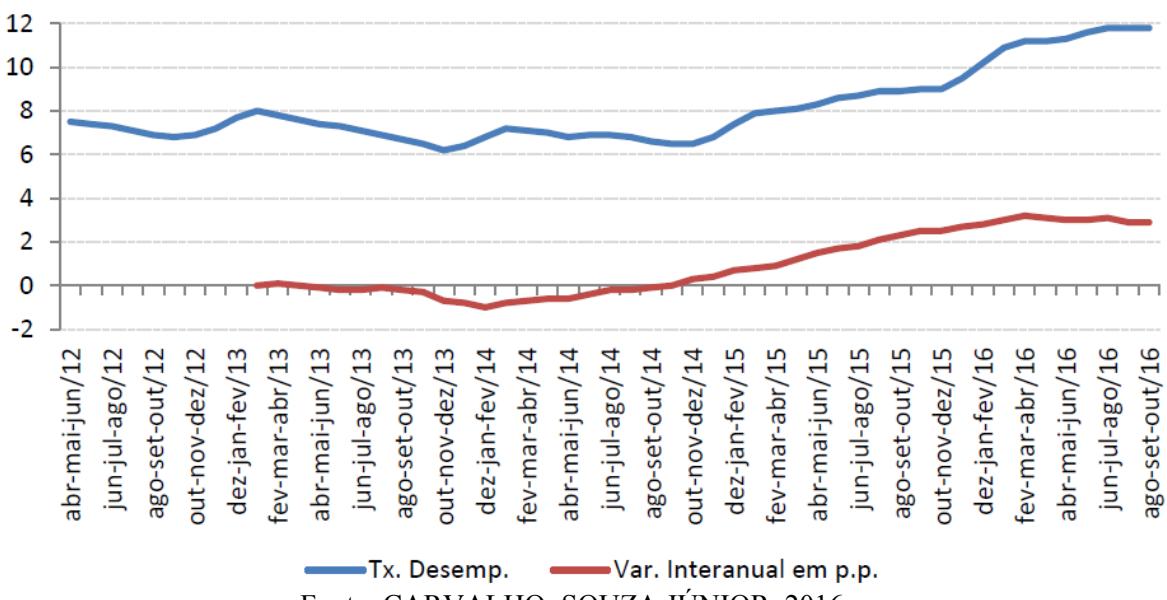
Fonte: DIEESE, 2016

Carvalho e Souza Júnior (2016), por meio de estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), confirmam essas condições de deterioração do mercado de trabalho, na Carta de Conjuntura acerca do Mercado de Trabalho brasileiro do ano de 2016. Assim, mostram que de fato houve um aumento na taxa de desemprego, se comparado com o ano de 2015 (conforme mostra o gráfico 3), a qual atingiu 11,8% em 2016, e de forma mais intensa, os jovens entre 14 e 24 anos, cuja taxa de desemprego atingiu 27,7%, e os trabalhadores com ensino médio incompleto, com uma taxa de 21,4% (aspectos que discutiremos mais a frente).

Gráfico 3

**Taxa de Desemprego**

(Em %)



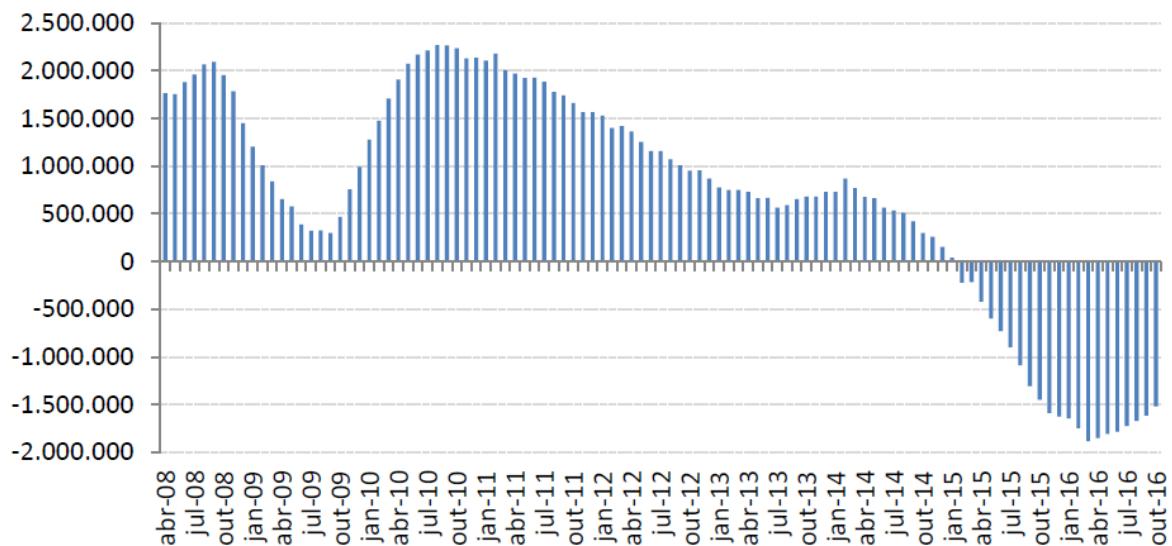
Fonte: CARVALHO; SOUZA JÚNIOR, 2016

Na década de 1990, com o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, o desmonte do trabalho no Brasil se deu com o enxugamento e encolhimento de efetivos de trabalho na indústria e nos bancos, por exemplo, bem como com os processos de terceirização tanto dos trabalhadores, como dos processos produtivos (ALVES, 2014). Já na década de 2000, com o neodesenvolvimentismo, apesar do aparente avanço já retratado, a precarização do mundo do trabalho se caracterizou pela presença do emprego subcontratado, do trabalhar “autônomo”, e pela terceirização como posto principal de geração de novas ocupações no país (ALVES, 2014).

Assim, no que diz respeito à formalidade, os dados trazidos pela PED mostram que no segmento privado, do ano de 2015 para 2016, há um declínio do número de assalariados com carteira de trabalho assinada em todas as regiões: em Fortaleza (-9,1%), em Porto Alegre (-6,6%), São Paulo (-5,0%) e Salvador (-4,5%). Entretanto, o assalariamento sem carteira assinada cresceu apenas em Porto Alegre (2,2%) e reduziu-se nas demais regiões pesquisadas, sendo mais intensamente em Fortaleza (-12,4%), Salvador (-5,8%) e São Paulo (-5,3%). O número de trabalhadores autônomos aumentou em Fortaleza (3,5%) e diminuiu em Salvador (-2,5%) e São Paulo (-1,6) e permaneceu estável em Porto Alegre (DIEESE, 2016). Assim, embora nas regiões metropolitanas o trabalho propriamente informal, sem carteira assinada, tenha aumentado somente em Porto Alegre, a redução dos trabalhadores formais foi significativa em todas as regiões, além do aumento dos trabalhadores autônomos em Fortaleza, que indica também certa informalidade, como se verá.

Já na conjuntura nacional, conforme Carvalho e Souza Júnior (2016), houve uma queda contínua do número de trabalhadores formais, no ano de 2016, quando entre julho e setembro de 2016, foram encerradas 168 mil vagas formais, além de outras 75 mil no mês de outubro. Se comparados os anos de 2015 e 2016 a perda líquida de empregos formais foi menor neste último ano, contudo houve uma queda contínua nos últimos três anos no estoque de ocupações formais, sendo que, desde o início da queda, em outubro de 2014, foi registrado o encerramento de quase três milhões de vagas com carteira de trabalho assinada, conforme o gráfico 4. Esse aspecto se destaca principalmente nos setores da construção civil e de serviços.

**Gráfico 4**  
**Evolução do saldo líquido de criação de emprego formal**  
(Número de empregados acumulado em doze meses)



Fonte: CARVALHO; SOUZA JÚNIOR, 2016

Todavia, o que Carvalho e Souza Júnior (2016) mostram é que, apesar da queda crescente na ocupação com carteira assinada, também houve uma deterioração expressiva no nível de ocupação entre os empregados sem carteira assinada, levando ao agravamento das condições do mercado de trabalho. Assim, um grande influxo de ocupados buscou trabalho por conta-própria como alternativa ao desemprego.

Sendo assim, a informalidade aparece como expediente de flexibilização da força de trabalho. Ela é caracterizada, então, no Brasil por três principais segmentos de ocupados que a compõe, quais sejam, o emprego subcontratado, o emprego ilegal (esses dois, no que diz respeito ao emprego propriamente dito, como trabalho assalariado contratado) e o trabalho por conta própria (DIEESE, 2012).

O emprego subcontratado, abrangendo tanto os assalariados terceirizados como os autônomos que prestam serviços para empresas, é definido pelo DIEESE (2012) a partir de uma análise que decorre de uma visão mais ampla da informalidade, inserida nos processos de precarização no mercado de trabalho decorrentes da reestruturação produtiva dos anos 1990.

O emprego subcontratado toma forma por meio de diferentes estratégias das empresas para reduzir suas obrigações legais como maneira de diminuir custos. Esta modalidade compreende os assalariados contratados em serviços terceirizados e os autônomos que trabalham para uma empresa, reunindo, portanto, grupos cujos mecanismos de proteção social são mais frágeis em virtude da suposta descaracterização do emprego enquanto relação de subordinação, nos marcos da legislação trabalhista brasileira. (DIEESE, 2012, p. 168).

O emprego ilegal é aquele que abrange os empregados sem carteira de trabalho assinada, que, por conseguinte, não possuem a proteção garantida na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), podendo ser contratados tanto pelo setor privado quanto pelo setor público (DIEESE, 2012). Por fim, o trabalho por conta própria ou autônomo é caracterizado pela parcela de trabalhadores independentes que explora seu negócio sozinho ou com ajuda de familiares, podendo ser autônomos para mais de uma empresa, autônomos para o público ou donos de negócios familiares.

Muitas vezes guiado pelo padrão excludente da economia nacional, esse segmento não se apoia na intermediação de um empregador e dispensa a regulação do ritmo e extensão de seu trabalho por terceiros, tampouco acumula as condições para se tornar contratante de volume significativo de outros trabalhadores. (DIEESE, 2012, p. 175).

Nesse contexto, sem fugir à tendência dos países capitalistas centrais, a maior parte de geração de postos de trabalho no Brasil se deu no setor de serviços, como já se viu, o qual, de acordo com Alves (2014), respondia no ano de 2009 por mais de 50% das ocupações existentes no país. No ano de 2016 essa tendência se mantém, nas regiões metropolitanas pesquisadas na PED (DIEESE, 2016), nas quais 58,40% dos ocupados se encontrava no setor de serviços. No que diz respeito às ocupações informais, nas regiões metropolitanas “A distribuição setorial dos assalariados sem carteira assinada apresenta uma participação majoritária e crescente dos trabalhadores no setor de serviços, que alcançou 62,5% em 2009.” (DIEESE, 2012, p. 170).

Dessa forma, levando-se em consideração que no Brasil o acesso à proteção social, como garantia de direitos trabalhistas e previdenciários, se estruturou a partir da relação salarial e nas regras corporativas para a organização do trabalho, percebe-se que há uma “exclusão de significativos contingentes de pessoas que vivem do trabalho – sejam assalariados sejam autônomos – da rede de proteção social e da cobertura da negociação coletiva entabulada pelas entidades sindicais.” (DIEESE, 2012, p. 185).

Para agravar a situação dessa categoria de trabalhadores, conforme mostram Carvalho e Souza Júnior (2016), no ano de 2016 as transições do emprego para o desemprego subiram mais para os trabalhadores informais e por conta-própria que para os trabalhadores formais. De acordo com os autores, isso pode indicar o exaurimento da capacidade desses tipos de ocupação em absorver trabalhadores em busca de fonte alternativa de renda, ainda que tenha aumentado nos últimos anos a tendência de os desempregados migrarem para a ocupação por conta-própria, movimento que perdeu força ao longo de 2016.

Nesse sentido, a precariedade do trabalho no Brasil é significativamente caracterizada pela informalidade, já que o assalariamento sem carteira de trabalho assinada e o trabalho autônomo constituem parte expressiva das ocupações no país, fazendo com que a grande maioria dos trabalhadores esteja submetida à alta rotatividade, aos baixos salários e jornadas de trabalho extensas. Além disso, a inserção na informalidade incorre na falta de acesso ao contrato de trabalho padrão, na descontinuidade da relação de trabalho e na instabilidade de rendimentos (DIEESE, 2016).

Dessa forma, com relação ao rendimento médio mensal dos ocupados e dos assalariados, percebe-se que houve uma queda em todas as regiões, a não ser em Fortaleza, no caso dos assalariados, onde houve uma elevação de menos de 1%. Assim, em 2016, o rendimento médio real dos ocupados decresceu em todas as regiões pesquisadas pelo Sistema PED: em Salvador (-8,1%, passando a equivaler R\$ 1.342), Porto Alegre (-8,0%, R\$ 1.945), São Paulo (-4,9%, R\$ 2.003) e Fortaleza (-3,0%, R\$ 1.313). O comportamento observado para o rendimento médio real dos assalariados nas regiões elevou-se em Fortaleza (0,5%, passando a equivaler R\$ 1.424) e retraiu-se em Salvador (-7,9%, passando a equivaler R\$ 1.428), Porto Alegre (-7,3%, R\$ 1.905) e São Paulo (-3,1%, R\$ 2.066) (DIEESE, 2016).

Conforme Carvalho e Souza Júnior (2016), embora o rendimento real médio tenha registrado um ligeiro aumento de 0,9% no terceiro trimestre de 2016, comparando-se com o trimestre anterior, se comparado com o mesmo trimestre do ano anterior o rendimento real apresentou queda de 2,1% neste terceiro trimestre, especialmente no setor de serviços e entre os conta-própria (onde estão concentradas as maiores taxas de ocupação, como vimos), sem que seja observada uma recuperação das admissões no setor formal.

Essa nova precariedade salarial no Brasil vai ser identificada por Alves (2014) na adoção da remuneração flexível (com a estratégia do cumprimento de metas abusivas, para confundir o interesse do trabalhador com o da empresa, pulverizando o poder de negociação do trabalhador) e da jornada de trabalho flexível (com a colonização do tempo de vida pelo tempo de trabalho).

Outra mudança importante no perfil do trabalhador brasileiro, destacada pelo DIEESE (2012) é a questão da escolaridade. Como vimos, a taxa de desemprego incide de forma mais contundente nos trabalhadores com ensino médio incompleto. Dessa forma, no período de 1999 a 2009 houve uma elevação no grau de instrução dos trabalhadores,

[...] passando de uma base em que metade das ocupações possuía empregados com nível fundamental completo para, ao final do período, a proporção desses trabalhadores no estoque total ter caído para menos de um terço (30,7%), ao passo que a participação dos trabalhadores com ensino médio completo e incompleto alcançou 48,0%. (DIEESE, 2012, p 96).

Por ter sido mais expressiva entre os trabalhadores contratados no mercado de trabalho formal, a elevação da escolaridade média entre o total dos trabalhadores ocupados no Brasil pode refletir, de acordo com o DIEESE (2012), uma mudança dos critérios seletivos por parte dos empregadores. Assim, referendando essa elevação do grau de instrução dos trabalhadores, mais recentemente, Carvalho e Souza Júnior (2016) mostram que, de forma constante, do ano de 2014 ao ano de 2016, as taxas de desemprego vão aumentando do ensino fundamental incompleto ao ensino médio incompleto, e tornam a reduzir-se a partir do ensino médio completo e superior. Entretanto, atestando a contínua deterioração do mercado de trabalho brasileiro, houve aumento nas taxas de desemprego em todos os níveis de ensino do ano de 2014 para 2016, ainda que de forma mais intensa no ensino médio incompleto (conforme tabela 1).

Tabela 1

**Taxa de Desemprego  
(Em %)**

	2014			2015				2016		
	2º Trim.	3º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.
<b>Brasil</b>	6,85%	6,77%	6,50%	7,94%	8,31%	8,88%	8,96%	10,90%	11,30%	11,80%
<b>Centro Oeste</b>	5,58%	5,39%	5,31%	7,29%	7,36%	7,52%	7,37%	9,66%	9,70%	10,00%
<b>Nordeste</b>	8,78%	8,57%	8,26%	9,56%	10,28%	10,81%	10,45%	12,80%	13,21%	14,10%
<b>Norte</b>	7,23%	6,90%	6,77%	8,66%	8,53%	8,84%	8,63%	10,48%	11,23%	11,44%
<b>Sudeste</b>	6,85%	6,86%	6,60%	7,99%	8,28%	9,03%	9,59%	11,38%	11,70%	12,28%
<b>Sul</b>	4,13%	4,22%	3,77%	5,10%	5,52%	5,99%	5,69%	7,35%	8,04%	7,89%
<b>Masculino</b>	5,81%	5,65%	5,55%	6,62%	7,14%	7,71%	7,72%	9,48%	9,87%	10,46%
<b>Feminino</b>	8,21%	8,24%	7,72%	9,64%	9,81%	10,40%	10,56%	12,75%	13,17%	13,53%
<b>De 14 a 24 anos</b>	16,23%	16,16%	15,25%	19,02%	19,48%	20,75%	20,89%	26,36%	26,73%	27,73%
<b>De 25 a 59 anos</b>	5,00%	4,94%	4,81%	5,79%	6,17%	6,64%	6,69%	7,91%	9,15%	9,57%
<b>Mais de 59 anos</b>	1,91%	1,87%	2,05%	2,12%	2,58%	2,72%	2,52%	3,29%	4,75%	5,23%
<b>Não Chefe Família</b>	9,71%	9,65%	9,17%	11,27%	11,56%	12,38%	12,29%	15,00%	15,31%	15,82%
<b>Chefe Família</b>	3,53%	3,41%	3,38%	4,05%	4,54%	4,84%	5,06%	6,07%	6,55%	7,00%
<b>Fundamental incomp.</b>	5,75%	5,72%	5,67%	6,47%	7,11%	7,86%	7,86%	9,06%	9,74%	10,50%
<b>Fundamental comp.</b>	7,55%	7,44%	7,25%	8,31%	9,04%	9,67%	9,81%	11,61%	12,89%	13,37%
<b>Médio incomp.</b>	12,23%	11,84%	12,14%	13,99%	13,81%	15,30%	16,23%	20,40%	20,57%	21,42%
<b>Médio comp.</b>	7,96%	7,86%	7,96%	9,40%	9,87%	10,11%	10,13%	12,70%	12,82%	13,20%
<b>Superior</b>	4,57%	4,62%	4,31%	5,79%	5,59%	6,17%	6,22%	7,64%	7,75%	7,81%

Fonte: CARVALHO; SOUZA JÚNIOR, 2016

Nesse mesmo viés, um dado importante apontado por Alves (2014), que atesta a persistência da precariedade do emprego no Brasil é a crescente taxa de rotatividade do trabalho, com a mudança constante de postos de trabalho, seja por demissão de acordo com o interesse da empresa, seja a pedido do trabalhador por aposentadoria ou morte, demonstrando a flexibilidade estrutural da força de trabalho no país. Os dados sobre rotatividade, embora

tenham causas históricas ligadas à flexibilidade estrutural do país, desmistificam o aparente crescimento da taxa de formalidade do trabalho no Brasil no período do neodesenvolvimentismo, pois de acordo com Alves (2014),

[...] o emprego formal, aquele que alimenta a rotatividade, a partir do qual são calculadas as estatísticas de rotatividade, cresceu bem mais em setores que historicamente, e por razões específicas, possuem maiores níveis de rotatividade do trabalho. [...] O vigoroso crescimento da contratação com carteira de trabalho assinada ocorrida na era do neodesenvolvimentismo, elevou o contingente de trabalhadores que podem ser dispensados (por iniciativa da empresa) ou demitidos (por iniciativa do empregado), e isso, por si só, contribuiu para acelerar o crescimento da rotatividade da força de trabalho. (p. 68-9).

De acordo com o DIEESE (2012), esse fenômeno sofre influência da rotatividade e flexibilidade contratual dos empregos firmados por prazo e tempo determinados, o que faz com que os trabalhadores no Brasil permaneçam pouco tempo em seus postos. Assim, o órgão traz dados do ano de 2009 que atestam essa realidade, segundo os quais 63,6% dos trabalhadores desligados nesse período tinham menos de um ano no último emprego. Além disso, o número de trabalhadores admitidos sob a forma de regime contratual por prazo e tempo determinados e desligados com menos de três meses de emprego foi de 71,2% do total, nesse mesmo ano.

Essa rotatividade traz problemas relevantes, como a dificuldade de elevação da qualificação do trabalhador por meio da aquisição de mais experiência pelo aprendizado do exercício da ocupação; o impedimento do acesso ao seguro-desemprego para alguns trabalhadores, por ser um benefício que demanda um tempo mínimo de permanência no emprego para ser acessado; bem como a concretização de planos de carreira e aumentos salariais (DIEESE, 2012).

A questão que aqui se mostra mais candente, e que diz respeito diretamente aos sujeitos pesquisados (adolescentes e familiares), é que a precariedade se radicaliza em alguns grupos sociais mais vulneráveis, os quais são os mais atingidos por essas transformações do mundo do trabalho no Brasil. Assim, por exemplo, “a alta rotatividade do trabalho tende a atingir grupos específicos, em especial jovens, mulheres, trabalhadores menos qualificados, enfim, aqueles grupos mais vulneráveis da força de trabalho.” (ALVES, 2014, p. 69). Isso é reforçado pelas taxas de desemprego que são bem maiores entre as mulheres (de 13,53% contra 10,46% entre os homens no 3º trimestre de 2016), trabalhadores com escolaridade baixa, e os jovens de 14 a 24 anos (de 27,73% contra 9,57% e 5,23% entre aqueles de 25 a 59 anos e aqueles com mais de 59 anos respectivamente, no mesmo período), conforme a tabela 1 (CARVALHO; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Assim, as altas taxas de desemprego, a informalidade e a desproteção social, os achatamentos assalariais, que se desdobram especialmente no setor de serviços, não se mostram como aspectos que compõem essa nova precariedade do trabalho brasileiro, aprofundando a superexploração da força de trabalho que é estrutural nesse país, e que atinge de forma mais intensa e recrudescida, grupos sociais específicos, como a juventude da classe trabalhadora.

## **2.4 A situação da juventude da classe trabalhadora no Brasil**

É nessa conjuntura de precarização do trabalho e da vida, da existência e das relações sociais que se encontra a juventude da classe trabalhadora, segmento no qual os reflexos da ordem sociometabólica do capital recrudescem-se e aprofundam-se. Como resultado desse processo de reestruturação produtiva tem-se a construção social e cultural do que Alves (2014) chama de “geração Y”. Como um dos reflexos dessas transformações no mundo do trabalho no Brasil, tem-se a formação de uma geração de jovens, nascidos a partir dos anos 1980, que se constituíram na “era da internet”, demonstrando facilidade e uso constante das mídias informacionais.

Mas, para além disso, houve uma mudança intelectual-moral no processo de socialização da juventude, nesses últimos anos de neoliberalismo e neodesenvolvimentismo no país, que a tornam adequada à colaboração com o capital e à adoção de seus valores fetichizados e alienados: individualismo, particularismo e ensimesmamento. É uma geração inserida na dessubjetivação de classe, que se desvincula das experiências do tempo passado. Alves (2014) diz então que “a geração Y cultiva valores hedonistas de cunho liberal, tendo rompido os vínculos de experiência com valores coletivos de cariz ideológico-político que caracterizaram as gerações do passado de luta de classes.” (p. 78).

Dessa maneira, partindo desse panorama geral acerca da nova morfologia social do trabalho nas condições sócio-históricas do capitalismo mundial, bem como das suas especificidades na realidade brasileira, importa estabelecer um quadro acerca do jovem no mercado de trabalho no Brasil. Vamos considerar aqui a juventude enquanto aqueles sujeitos que têm de 15 a 29 anos, conforme a PNJ, para a exposição dos dados estatísticos. É nesse grupo geracional que se identifica os sujeitos aqui pesquisados, embora saibamos que esse grupo é heterogêneo e diversificado, não sendo possível considerar apenas o aspecto geracional para caracterizá-lo. É preciso considerar, todavia, que no que diz respeito ao trabalho, o ECA (BRASIL, 2015c) postula em seu artigo 60 que é proibido qualquer trabalho a menores de

quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz até os 16 anos, por isso também a consideração dessa faixa etária para a análise que aqui se propõe.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), nesse ano, 29,88% (48.345.000 pessoas) da população brasileira com mais de 15 anos (161.792.000 pessoas) – e, portanto, legalmente apta para o trabalho, eram jovens com idade entre 15 e 29 anos. Desses, 64,48% (31.171.000 pessoas), compunham a população economicamente ativa, como ocupados ou desocupados<sup>29</sup>, sendo 25.403.000 jovens ocupados, a maior parte deles (75,8%), na condição de assalariados com carteira de trabalho assinada no trabalho principal, o que indica que mais da metade dos jovens se encontra em ocupação formalizada. A aparente positividade desses dados, com a maior parte dos jovens em empregos formais, esconde alguns problemas como as desigualdades regionais, com a formalização do emprego mais forte nas regiões Sul, Sudeste e, em menor proporção, no Centro-Oeste, e mais baixa no Norte e Nordeste; o nível de rendimento desses jovens; a questão da educação desta camada da população, que frequentemente tem que estudar e trabalhar ao mesmo tempo; além de desconsiderar aqueles em situação de subcontrato terceirizado.

Conforme já destacado, a precarização do trabalho afeta de forma mais intensa essa parcela da população, que, de acordo com o DIEESE (2012), tem “maior dificuldade para encontrar e manter uma ocupação e, por isso, representam uma parcela expressiva do exército de desempregados que pressiona o mercado de trabalho.” (p. 240). Assim, a situação do trabalho da juventude na década considerada (2005-2015), se destoando do quadro geral, se mostra negativa para esse segmento, havendo uma diminuição do número de jovens economicamente ativos<sup>30</sup> (queda de 12,8%), acompanhada da redução na ocupação desses mesmos jovens, em 15,41% (IBGE, 2015, 2005).

Não foram encontrados dados sistematizados atualizados acerca da situação socioeconômica desse grupo social, no aspecto aqui analisado. Nesse sentido, alguns dados das regiões metropolitanas<sup>31</sup>, trazidos pelo DIEESE (2012) são ilustrativos desse quadro, ainda que sejam de um período anterior (1999-2009), pois possibilitam uma contextualização da situação em que estão inseridos esses jovens. Com exceção da região metropolitana de Salvador, nas

---

<sup>29</sup> Todos os seguintes dados acerca da situação do jovem no mercado de trabalho brasileiro são referenciados na PNAD de 2015 (IBGE, 2015).

<sup>30</sup> A população economicamente ativa (PEA) é a “Parcela da população que se encontra no mercado de trabalho na condição de ocupada ou desempregada [...]” (DIEESE, 2012, p. 52).

<sup>31</sup> Nesse estudo específico, as regiões consideradas pela PED são: São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Fortaleza e Distrito Federal (DIEESE, 2012).

demais regiões de 5,3% a 12,1% do total de jovens estudantes (de 16 a 24 anos de idade), conforme a região, procuravam por emprego. Entretanto, uma parcela desses jovens que varia entre 25,0% e 39,0%, nas sete regiões pesquisadas, apenas procura trabalho, sem estudar.

Essa realidade pode ser decorrente das dificuldades que esses sujeitos devem enfrentar para conciliar as longas jornadas que lhes são exigidas no trabalho, com os estudos, o que se mostra, segundo o DIEESE (2012), como uma das principais razões para o abandono da escola. A precarização da situação desses sujeitos se mostra quando, por um lado, no período de 1999 a 2009, com exceção de Porto Alegre, reduziu-se a proporção de jovens que estudavam, e por outro aumentou a proporção daqueles que não desenvolviam qualquer atividade de trabalho ou educacional, podendo estar em situação de desemprego ao mesmo tempo que em desqualificação educacional.

No que diz respeito ao tipo de ocupação, a proporção de jovens assalariados no setor privado que não tinham a carteira assinada em 2009 nas regiões metropolitanas foi duas vezes maior do que aquela observada na população em geral. Por outro lado, a inserção desse grupo no trabalho autônomo é menor em comparação com os adultos, por isso “o emprego informal entre os jovens ocorre principalmente na forma do assalariamento sem carteira de trabalho assinada, mais do que na forma do trabalho autônomo.” (DIEESE, 2012, p. 245).

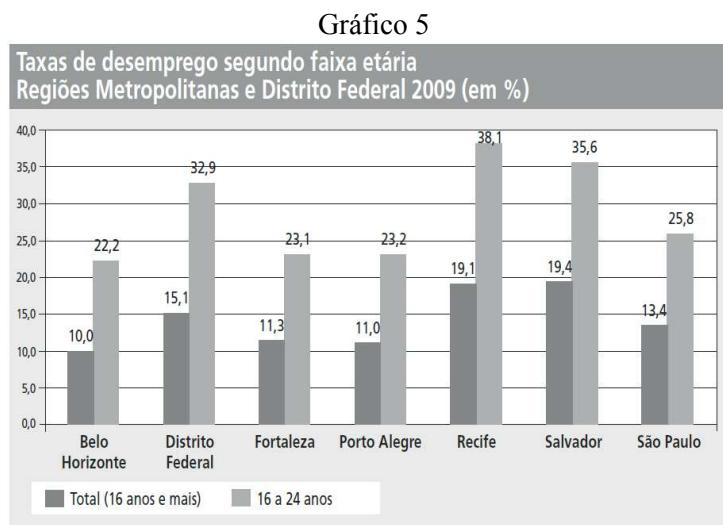
Conforme o mesmo estudo do DIEESE (2012) a rotatividade também se mostra como um problema que se aprofunda nesse grupo em específico. O vínculo de emprego e de ocupação têm duração mais curta entre eles, um quarto da duração média do total de ocupações. No período estudado (1999-2009) esse diferencial aumentou, pois houve redução do tempo de permanência dos jovens no emprego e aumento na duração dos empregos ocupados por adultos com idade superior a 40 anos. Não obstante esse fato, e a condição de sua faixa etária, na qual deveria ser dada prioridade aos estudos, de acordo com o órgão, esses jovens são submetidos às mesmas longas jornadas de trabalho que seus colegas adultos (parcela significativa trabalha além da jornada legal de 44 horas por semana - 35,1% dos jovens da região metropolitana de São Paulo no ano de 2009, por exemplo).

Ademais, na primeira década do século XXI, os mais jovens foram os que menos tempo permaneceram no mesmo posto de trabalho: em 2009, entre os desligados com menos de três meses de emprego, 35,2% tinham até 24 anos de idade. Daqueles que permaneceram entre 6,0 meses e menos de um ano no emprego, 33,2% eram jovens nessa mesma faixa etária. (DIEESE, 2012, p. 89).

Ainda que submetidos às longas jornadas de trabalho, a remuneração dos jovens ainda se mostra mais baixa do que para o conjunto da população, embora no período tenha havido um avanço relativamente maior nessa remuneração, que se elevou como proporção da remuneração

média dos ocupados. De acordo com o DIEESE (2012), “em 2009, os jovens recebiam entre 42% e 65% da média de remuneração dos ocupados, já computando as diferenças na duração da jornada de trabalho.” (p. 249).

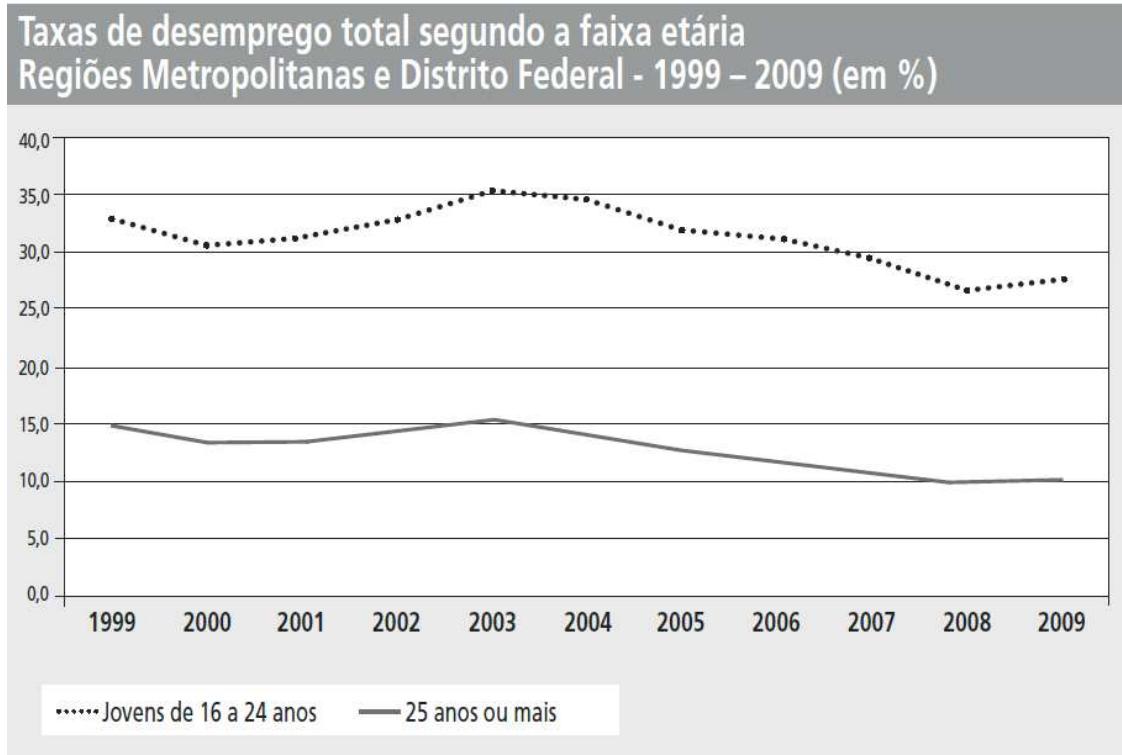
A precarização do trabalho atinge de forma mais intensa não somente os jovens ocupados, mas também aqueles em situação de desemprego. Nas regiões metropolitanas 1.267 mil jovens estavam desempregados (27,5% dos jovens economicamente ativos e 42,6% do total de desempregados), sendo a incidência do desemprego nesse grupo aproximadamente 2,7 vezes maior do que na população como um todo, como é possível observar no gráfico 5.



Fonte: DIEESE, 2012, p. 255

A evolução da taxa de desemprego no período estudado também revela a maior vulnerabilidade dos jovens às crises econômicas, pois para esse grupo a curva do desemprego foi mais acentuada do que para os adultos. Contudo, nos períodos de melhoria do mercado de trabalho, a redução no desemprego também foi mais acentuada para os jovens do que para os adultos, como é possível observar no gráfico 6.

Gráfico 6



Fonte: DIEESE, 2012, p. 256

Mesmo com a queda no desemprego para os jovens entre 1999 e 2009, a razão entre essa taxa e a dos adultos ampliou-se de 2,2 para 2,7 vezes nesse período, pois a queda para a população adulta foi mais intensa. Uma das causas para o desemprego juvenil pode se dar na questão do primeiro emprego. A exigência de trabalhadores com experiência profissional pode ter acarretado maior dificuldade para a inserção da juventude, especialmente no primeiro emprego, que se aprofundou ao longo da década de 2000, principalmente entre os jovens de 18 a 24 anos de idade:

No início da década, um quinto das admissões resultava do primeiro emprego e, ao final da década, essa participação recuou sensivelmente. Nas faixas etárias de idade mais baixa, nas quais a participação do primeiro emprego é significativa, houve um aumento na participação entre os muito jovens (até 17 anos de idade), pois nesse segmento, 74% das admissões, em 2009, ocorreram por primeiro emprego. Além disso, houve um recuo entre os jovens de 18 a 24 anos, para os quais o primeiro emprego encerrou a década com 28% de participação. (DIEESE, 2012, p. 86).

Partindo dessas reflexões, é preciso localizar no contexto analisado os adolescentes autores de ato infracional, compreendendo sua sociabilidade em suas especificidades e particularidades.

#### **2.4.1 A sociabilidade dos adolescentes do CSEUB: trabalho**

É necessário agora compreender como esse contexto de reestruturação produtiva e neoliberalismo, com a precarização e flexibilização do trabalho, o desemprego estrutural e as novas configurações do mundo do trabalho, vão conformar a sociabilidade dos adolescentes aqui pesquisados.

Como vimos, o perfil do adolescente inserido em MSE de internação e semiliberdade no estado de Minas Gerais (SEDS, 2016c), não se destoa do quadro geral apresentado no item anterior, especialmente ao considerarmos aqueles que estavam desempregados e aqueles em empregos informais. Ou seja, parcela considerável (34,5%) desses jovens estava em situação precarizada de trabalho antes de sua inserção na MSE, por não terem tido acesso à proteção social garantida na CLT para os trabalhadores formais. Além disso, em relação ao CSEUB, a DGIP/SUASE (SEDS, 2016b) mostra que 94,8% dos adolescentes da instituição no ano de 2016 tem renda familiar per capita de menos de um salário mínimo.

Sendo assim, a pesquisa de campo com as entrevistas com oito adolescentes internos da instituição delineou um quadro de não garantia e denegação de direitos, inclusive do direito ao trabalho, mostrando uma realidade não só de precarização, mas também de exclusão e estigmatização dos sujeitos aqui pesquisados. Por isso a apresentação de seus relatos se faz importante, especialmente por mostrar a percepção dos próprios adolescentes acerca de sua sociabilidade, suas vivências e experiências.

Conforme o Quadro 2, a maioria dos entrevistados se definem na raça preta (6) e são da cidade de Uberlândia (6). As dificuldades e as questões que permeiam a garantia da convivência familiar e comunitária daqueles adolescentes que não são dessa cidade, são aspectos que apareceram na pesquisa, nas falas dos jovens e de suas famílias. Todos cumpriram pelo menos 6 meses de MSE, o que significa que já tiveram a mesma reavaliada pelo judiciário, aspecto que será discutido posteriormente. 5 deles já atingiram a maioridade penal (18 anos), porém tinham menos de 18 anos no momento da atribuição da MSE.

**Quadro 2**  
Perfil do adolescente entrevistado<sup>32</sup>

		<b>Adolescente</b>							
		Paulo Roberto de Oliveira	Anderson de Oliveira Pereira	Marcelo Cândido de Jesus	Valdevino Miguel de Almeida	Gambazinho	Leandro Santos da Conceição	Paulo José da Silva	Marcos Antônio Alves da
<b>Idade</b>		18	18	18	18	16	17	17	18
<b>Raça</b>		Preta	Branca	Preta	Moreno	Branca	Parda	Negro	Branca
<b>Cidade de origem no estado de Minas Gerais</b>		Uberlândia	Uberlândia	Uberlândia	Uberlândia	Uberlândia	Uberlândia	Sacramento	Ituiutaba
<b>Tempo de cumprimento MSE</b>		8 meses	21 meses	21 meses	6 meses	12 meses	6 meses	14 meses	15 meses
<b>Participação em cursos no CSEUB</b>	Já participou, mas não participava mais no momento da entrevista			x		x	x		x
	Estava participando	x	x		x			x	
	Não participou								
<b>Trabalho</b>	Estava trabalhando antes da internação								
	Carteira assinada								
	Informal	x							x
	Não informado				x				
	Já trabalhou em algum momento						x	x	x
	Carteira assinada								
	Informal					x	x	x	
	Nunca trabalhou		x	x					
<b>Escolaridade</b>	Não estava estudando antes da internação	x	x	x	x	x	x		
	Última série cursada antes da internação	Não informado	8º ano	5ª série	9º ano	8º ano	7ª série	9º ano	7º, 8º, 9º anos (EJA)
	Série cursada no CSEUB	8º e 9º anos	1º ano EM	9º ano	9º ano	9º ano	7º série	1º ano EM	1º ano EM

Elaboração própria

Fonte: Entrevistas com adolescentes internos do CSEUB

O que se destaca aqui é que somente dois adolescentes nunca trabalharam, mas daqueles que estavam trabalhando antes da privação de liberdade, ou que já trabalharam em algum momento, nenhum esteve inserido em trabalhos formais, com carteira assinada. Segundo relatos desses entrevistados, esses trabalhos foram “bicos”, como serralheria, entregar panfleto, entregar placa de governo, servente, pintor, lava-jato, entregar ração e ajudante de carpinteiro, sendo que alguns deles trabalharam em mais de um. Isso atesta a rotatividade e instabilidade a

<sup>32</sup> É importante ressaltar mais uma vez que o uso do conceito de raça segue as orientações trazidas por Frigotto (2004) ao afirmar que: “Temos presente que a definição de raça é complexa e controversa no plano sociológico, político e psicossocial. A controvérsia é ainda maior no plano biológico. [...] Registrarmos, entretanto, que o uso de raça ganha maior consenso entre os pesquisadores e o movimento negro. No Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras, no texto-síntese há uma recomendação explícita nesse sentido: ‘Propomos homogeneizar a terminologia racial que circula nas discussões atuais sobre políticas públicas e definir que o termo a ser usado, em toda a discussão de cotas, seja ‘negro’ e não preto, pardo ou afro-descendente’ (Carvalho, 2003, p. 170).” (p. 187).

que estão sujeitos esses adolescentes em seus empregos, levando a uma precarização não só do seu trabalho, mas de si mesmos. Além disso, outros trabalharam também em serviços de colaboração com a família, o que nem sempre era uma garantia de remuneração, principalmente em oficinas de carro. Isso levou, como veremos, ao interesse por parte dos adolescentes em participar de cursos profissionalizantes nessa área. Leandro (2017) e Paulo José (2017) trabalharam tanto para a família, como em outros “bicos”. A fala de Valdevino (2017) é elucidativa nesse sentido:

Aí quando eu trabalhava, direto meu padrinho me chamava, eu tenho um padrinho que trampa numa oficina, aí direto ele me chama "não [redacted], vem aqui me dá uma ajuda aqui, pá", aí direto eu trabalhava com ele uns 3 meses, uns 4 meses, ele é de boa, quando eu pegava pra firmar mesmo no serviço eu animava [...] desde pequeno eu trabalhei com isso, meu pai, minha mãe falava assim que meu pai tinha oficina de carro, o pai das minhas irmãs também tem oficina, meu padrinho tem oficina, então é desde família, de família, desde moleque eu trabalhei com isso. Era bom, quê isso, bom demais. Depois que você aprende o negócio já fica mais fácil de você ir, eu só sei fazer isso, então era bom também (risos). (Valdevino, 2017)

Percebemos que o trabalho em família é visto como algo positivo, como uma herança passada por gerações, da qual o adolescente se sente parte e tem orgulho de ter aprendido. Entretanto, o que se percebe é que o trabalho a que tiveram acesso, não somente os adolescentes, mas seus familiares, são trabalhos manuais, que por sua inserção subalterna na divisão do trabalho, reproduzem uma estrutura desigual de classes na qual esses sujeitos se encontram nos estratos mais baixos, situação que se mantém por diferentes gerações.

Nesse sentido, Marx e Engels (2011a) mostram que a divisão do trabalho passa por diversos estágios, tanto na divisão entre as nações e internamente em cada uma delas, de acordo com as relações que se estabelecem e o desenvolvimento das forças produtivas, bem como nos diversos ramos, com a separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola, e as subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. Mas ela só surge efetivamente na divisão entre o trabalho material e intelectual: “através da divisão do trabalho torna-se possível àquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos [...]” (p. 27).

Isso se reforça nos relatos, que mostram que nem sempre a percepção acerca do trabalho é positiva, percepção que se delineia em diversos contornos nas falas trazidas pelos sujeitos. Um problema candente mostrado em uma das falas é a maior dificuldade que a juventude tem de conseguir empregos:

Por causa que cê chega lá tudo pra eles tem que ser de maior, tudo é de maior, de maior, de menor também dá conta de trabalhar uai. Meu irmão, tenho dois irmão de maior, meus dois irmão não é envolvido no crime, um tem 19 o outro tem 21, os dois,

o meu irmão de 21 é pedreiro, ele me levava pra trabalhar, chegava na minha mãe falava desse jeito "o [ ] trabalha bem melhor do que o [ ]", que é o meu outro irmão que, que tem 19, "tem muito mais disposição". Aí eles ficam tirando nós como nós fosse de menor, tipo eu acho, tipo que não vai dar conta né, um negócio assim. (Leandro, 2017)

Acreditamos que essa dificuldade pode ser reflexo da exigência de trabalhadores com maior experiência para novas contratações, que tem obstaculizado, como vimos, a inserção de jovens no mercado de trabalho, especialmente no primeiro emprego. Pode ser reflexo também das transformações no mundo do trabalho que tem afetado de forma mais intensa esse grupo social. Além disso, é possível que essas experiências vivenciadas pelo adolescente tenham sido fruto de atitudes estigmatizantes e preconceituosas com sua condição social, as quais atingem esse grupo social como forma de controle e segregação, conforme veremos num outro momento.

Outra questão identificada pelos sujeitos são os baixos salários oferecidos pelos trabalhos aos quais têm acesso, em decorrência de sua condição social, especialmente pela baixa escolaridade.

Desse jeito que é a minha vida, porque eu mesmo eu, tsc, eu tô de boa de tsc, ou tô cansado dessa vida sabe, mas ou, porque, ah não, mas eu, eu tsc, sair dessa vida também não vira não, porque se eu sair daqui eu vou começar a trabalhar, a trabalhar, estudar tsc. Aí eu vou ter meus trem que eu quero ter, que é um carro brabo, um carrinho de boa sabe, não é esses carrinho velho, golzinho, corsinha, quero ter um carro tipo uma navinha que as muié já, novinho pá, paga tipo uma madeirinha já (risos). Porque que nem, eu querendo ou não, esse trem que eu faço é errado, mas eu ganho dinheiro fácil. (Gambazinho, 2017).

[...] aí eu fui e comecei a levantar de novo né, depois disso eu comecei a vender droga mesmo, aí eu comecei a ganhar dinheiro mesmo, a ficar mais tempo de madrugada vendendo. [...] porque o crime tem hora que também é mordomia, cê ganha altos dinheiro sô, cê ganha assim 3 mil num dia, você fala "Vixe!". Um trabalhador aí demora 2 meses pra ganhar 3000, 1 mês. (Marcelo, 17 de maio de 2017)

O que se percebe em suas falas é que eles entendem que o trabalho que conhecem, no qual foram inseridos juntamente com suas famílias, não oferece o mesmo nível socioeconômico e o estilo de vida possibilitado pelo dinheiro que eles conseguem no “crime”<sup>33</sup>. Essa é uma fala recorrente em praticamente todas as entrevistas, o que mostra como os valores fetichizados e alienados da sociabilidade do capital podem ter conformado o sentido que o trabalho tomou para esses sujeitos. Fruto também da divisão do trabalho, conforme explicam Marx e Engels

---

<sup>33</sup> Embora o ECA considere que o adolescente cometa ato infracional e não crime, todos os sujeitos entrevistados utilizam termos próprios do direito penal adulto. O SINASE buscou mudar certos termos para diferenciar a responsabilização penal dos adolescentes daquela dos adultos. Assim, além de “ato infracional” no lugar de “crime”, os estabelecimentos de privação de liberdade são “unidades de internação” e não “cadeias”, e no lugar de “celas” os adolescentes ficam nos denominados “alojamentos”. A mudança se deu também na estrutura, que é configurada para não se assemelhar aos complexos penitenciários de adultos, conforme veremos.

(2011a), que destina para esses indivíduos a produção, fazendo com que o consumo deva ser garantido por outras vias que não o trabalho.

É o que Alves (2014) denomina de dessubjetivação de classe, quando os valores coletivos de cariz ideológico-político próprios da luta de classes, são substituídos por valores hedonistas de cunho liberal. Assim, o trabalho que não supre as necessidades próprias a esse estilo de vida propagado pelos valores capitalistas, passa a ser autossacrifício e mortificação. É trabalho forçado, obrigatório, como diz Marx (2004), e esses sujeitos deixam de se sentir livres e ativos em suas funções genuinamente humanas. Não se trata de um trabalho, mas de um aborrecimento total, com o enfraquecimento das forças físicas e morais (ENGELS, 2008).

Acreditamos que isso seja fruto da sociabilidade configurada em tempos de neoliberalismo e reestruturação produtiva, a qual exige uma busca individualista e desenfreada por um estilo de vida consumista, mas não dá condições estruturais e sociais para o acesso universal a ele, responsabilizando o indivíduo por seu insucesso nessa busca. Sendo assim, por um lado o consumo permite o sentimento de cidadania, identidade e pertencimento, mas por outro é expressão e base da ordem sociometabólica do capital, conforme explica Alves (2014)

Numa sociedade capitalista profundamente desigualitária e injusta, com uma ‘classe média’ racista e preconceituosa, como a sociedade brasileira, a ostentação nos shopping centers, dos ícones do consumo de marcas, por jovens pobres negros ou mulatos, expressa, com vigor inaudito, candentes contradições da ordem burguesa hipertardia. (p. 203-4)

Essa percepção mais crítica também foi construída pelos sujeitos da pesquisa, que identificam a falta de oportunidades nas trajetórias por eles construídas.

Mas intenção de mudar todo mundo tem, só falta só oportunidade, que isso é muito pouco pra nós, é muito pouco oportunidade. Porque muita pessoa tira nós, cê chega lá pra arrumar um serviço, nem sabe se você trabalha, se você, se você trabalha mesmo, se você quer, tira nós, tipo fala que não tem serviço pra nós, aí não quer que nós envolve ni crime, tipo o governo, esses negócios, não quer que nós envolve em crime, não quer que nós, quer que nós estuda, mas pra parar pra pensar nós também tem nossa vida uai, nós também quer ter uma roupa, nós também quer ter um tênis, nós quer ter um celular bom né, quer ter, nós também quer ter as coisas. (Leandro, 2017)

Essa fala traz o reflexo das relações desiguais de classe, em que determinado grupo social é excluído e segregado de um modo de vida que se torna posse de uma só classe. Assim, aos jovens mais favorecidos é “direito” o acesso a bens de consumo pessoais, como tênis, roupa e celulares. Essa exclusão e segregação de um grupo social de uma vivência consumista, como manifestação da questão social, a partir da apropriação privada da produção social e coletiva, é também consequência do estranhamento, como propõe Marx (2004b):

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem. (p. 86, grifos do autor).

Se a “fruição” e “alegria de viver” cabe aos detentores do produto do trabalho, aos jovens da classe trabalhadora resta (tentar) se inserir em um mercado de trabalho precário e excludente, por meio do qual dificilmente se sentirão pertencentes a esse modo de vida. No caso dos jovens aqui pesquisado, sem entrar no mérito dessa questão, procuram alternativas, entre as quais está o cometimento de atos infracionais. Essa alternativa não se coloca como algo positivo, como vimos na fala de Gambazinho (2017), que disse estar cansado dessa vida, mas que sair dela também não é uma solução. É o que diz também Leandro (2017):

Trabalhava de servente. E questão de disposição pra trabalhar eu sempre tive, sempre tive, desde moleque, pintor, trabalhei no lava jato... soltava o crime e voltava, soltava, voltava, soltava pra trabalhar, e eu trabalhava e o serviço acabava, aí ficava sem dinheiro [...] Aí é na onde que eu ia pro crime de novo conseguir o dinheiro né, que é o dinheiro fácil, mas some fácil também. (Leandro , 2017).

Entretanto, o consumo de bens não é o único problema identificado pelos adolescentes. O trabalho enquanto fonte de renda se coloca para eles também como questão de sobrevivência.

Não, eu acho que a coisa mais é oportunidades né, se o cara quer mesmo pode ser até de lixeiro, o cara vai né, mas em mente mente o que eu quero não tem não, o que aparecer, tem que trabalhar né, se não vorta, sem dinheiro vorta. E eu tô de boa, já sou de maior já, é pro outro lado da esquina ali ó<sup>34</sup>, e eu tô de boa. (Valdevino, 2017)

Podemos notar nessa fala que há por parte do adolescente um entendimento de que ele não tem muitas possibilidades de escolha, caso ele queira trabalhar e não “voltar para o crime” e ser preso agora como adulto. Segundo ele, é preciso aceitar a oportunidade que aparecer, seja ela qual for. Essa percepção é reflexo de determinações existentes na realidade concreta, em que é destinado para a classe trabalhadora e sua juventude o caminho da vinculação ao mercado de trabalho para sua sobrevivência, por meio de trabalhos manuais, que são socialmente desvalorizados, seja em condições de trabalho ou de remuneração.

Marx e Engels (2011a) explicam esse caminho pela divisão desigual do trabalho, na qual a esfera de atividade e especialização na mesma, destinada exclusivamente a cada indivíduo, é a ele imposta, e dificilmente pode ele dela sair, para não perder os meios de subsistência.

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele

---

<sup>34</sup> O CSEUB está localizado a 800 metros do Presídio Professor Jacy de Assis, na cidade de Uberlândia/MG, para a pena de privação de liberdade de adultos.

vende a um terceiro para **assegurar-se dos meios de subsistência necessários**. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. **Trabalha para viver**. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um **sacrifício** de sua vida. [...] **o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade**. [...] O que ele produz para si mesmo é o **salário**. (MARX; ENGELS, 2011a, p. 30, grifos meus)

Ainda nesse contexto, o trabalho aparece para os entrevistados também como possibilidades de “sair da rua”, “ocupar a mente”, ou seja, como alternativa à prática de atos infracionais, bem como para uma mudança de vida, uma forma de ganhar dinheiro na “honestidade”. Esse valor é bem recorrente em todos relatos, como uma contraposição ao ato infracional.

É bom né, tira muito da rua, ocupa a maioria do tempo trabalhando, das 7 às 5... [...] o dia inteiro trabalhando, eles davam almoço tal, tudo certinho, mas não era assinado. (Paulo Roberto, 2017).

Ah, era bom, assim o serviço não é muito bom não né, mas é melhor que crime né, bem melhor, vixe, eu vim preso eu tava trabalhando. Trabalhei na quinta-feira, eu vim preso na sexta. (Marcos Antônio, 2017).

Ah, eu mudando de vida né primeiramente, arrumando um trabalho honesto e seguindo a minha vida, eu acho que a minha mãe ficaria feliz se eu seguisse a minha vida trabalhando honesto sabe, ver que eu tô pegando firme, que eu tô tentando buscar algo pra minha vida assim, eu acho que assim que ela ia se sentir mais feliz, vendo desse jeito entendeu? Isso ia deixar ela bastante feliz. (Paulo Roberto, 2017)

Mas vamo, eu vou conquistar é de outro jeito agora, trabalhando, nem que eu ganho pouco, mas eu vou juntando aí ó, rapidinho eu tô com os meus negocinho, negócio é embaçado. (Marcelo, 2017)

Assim, embora apareça como algo difícil, que traz infelicidade e mortifica o sujeito, o trabalho traz um sentido forte de honestidade, uma forma de “ser alguém na vida” (sic) e dar orgulho para suas famílias. Entretanto, é possível compreender que suas falas traduzem um discurso incutido nesses sujeitos por meio da educação que eles têm recebido pelas diversas instituições de socialização (como a família, a escola e o CSEUB), o qual pode levar ao conformismo com a estrutura social. Assim, acreditando que o dito “trabalho honesto” é a garantia de civilidade e de inserção social, ainda que ele não lhes permita nenhuma possibilidade de ascensão social, esses adolescentes reproduzem um discurso de conformismo e contribuição na reprodução da ordem social desigual e opressora.

O trabalho assalariado aparece nos discursos dos adolescentes como condição de civilidade, bem como em contraposição, como superação ao ato infracional. Tal sentido percebido pelos sujeitos é, mais uma vez, reflexo do estranhamento, o qual não se dá somente em relação ao objeto do trabalho, mas do próprio trabalhador, levando à perda de si mesmo, do

seu mundo interior, o trabalhador vai deixando de pertencer a si próprio e passa a pertencer ao objeto (MARX, 2004b).

Sendo assim, somente como trabalhador é que pode existir, ao se apropriar do mundo externo, da natureza sensível. Entretanto, cada vez mais esse mundo externo deixa de ser objeto pertencente de seu trabalho e de ser meio de vida no sentido imediato, de subsistência física do trabalhador. Então, essa relação vai se dar de forma estranhada e servil: “O auge desta servidão é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador.” (MARX, 2004b, p. 82, grifos do autor).

A perspectiva que esses sujeitos têm acerca do trabalho vai configurar quais seriam suas escolhas profissionais, ainda que tais escolhas se coloquem para eles de forma utópica, pois falam delas como se fosse algo difícil de alcançar. Colocaram como opções as áreas de informática, telemarketing, medicina, engenharia civil, direito e empresarial (próprio negócio). Notamos que são trabalhos intelectuais, que demandam uma formação mais qualificada, no que diz respeito ao nível de ensino, e que trazem uma possibilidade de uma remuneração mais elevada.

Eu gosto mais da área de informática, (responde com bastante firmeza) e gosto de mexer em computador, lá em casa eu fico direto na frente do computador, se deixar eu passo o dia inteirinho (risos), eu gosto, acho que essa área aí eu me adaptaria bem. (Paulo Roberto, 2017)

Não, se fosse pra mim trabalhar eu queria trabalhar um trem mais fácil né. Um trem de Callink<sup>35</sup>, um trem que ganha, ganha mais e fica só de boa né, com ar condicionado, mexer com computador, conversando no telefone, um trem mais light né, porque já que vai trabalhar com um serviço mais, não quero trabalhar igual escravo pros outros não, cê é louco. Eu já ajudei meu pai demais, trem, dói o braço cê ficar lá limpando o carro assim, vidro, e passando pretinha, aspirando carro, é servicinho, mas dá trabalho, não é fácil não entendeu. (Gambazinho, 2017)

O que que eu escolheria?... Empresário, ficar só sentado no ar, negociando (risos), não, não sei, penso em montar um negócio pra mim, um bar, alguma coisa assim, uma lanchonete, eu penso isso, um restaurante sei lá, alguma coisa assim do tipo, um próprio negócio meu, próprio meu, não trabalhar mais pros outros. (Marcos Antônio, 2017).

Acreditamos que o significado atribuído por essas falas ao trabalho, ao que seria um trabalho desejável, é fruto do reconhecimento da perda de sentido do trabalho ontológico, de sua sociabilidade essencialmente humana fundada na liberdade e criatividade, ainda que isso não se dê de forma consciente. O que acontece é que o estranhamento se mostra também no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva, é a exteriorização do trabalho nos diversos níveis da ação produtiva:

---

<sup>35</sup> Empresa de telemarketing em Uberlândia/MG

[...] o trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. [...] O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. (MARX, 2004b, p. 82-3, grifos do autor).

A externalização é tal que nem o trabalho pertence ao homem, nem o homem pertence a si mesmo. Além disso, aparece aqui novamente a dessubjetivação de classe, a partir da reprodução do modelo de exploração como referência de vida boa e qualificada. Nesse sentido, o estranhamento levaria ao que Marx (2004b) denomina de “civilização”, que seria a aquisição dos valores burgueses, a doutrinação do ethos capitalista conforme postula Mészáros (2008). Tais valores, como já visto, contribuiriam para que se rebaixe ou inverta o nível de desenvolvimento alcançado pelas potências latentes da essência humana.

Essa externalização e estranhamento levam à busca desses adolescentes pela realização do trabalho criador e do acesso aos frutos desse trabalho, o qual se transmuta e se mistifica em formas de trabalho subsumidas ao capital, voltadas para sua reprodução, ainda que pareçam livres e autônomas, por sua maior qualificação de base técnica e remuneração. Busca-se fugir do autossacrifício e mortificação do trabalho, mas reproduz-se a exploração, alienação e estranhamento.

Sobre isso, Alves (2014) explica que o entendimento da inclusão no mercado de trabalho e o acesso à renda mínima como meios para um desenvolvimento humano e qualidade de vida é limitado e mistificado, pois “Mesmo o dito ‘trabalho decente’, oculta novas formas de degradação social do trabalho no sentido de modalidades de alienação sutis e destrutivas no plano da saúde do trabalhador e qualidade de vida de homens e mulheres que trabalham.” (p. 115).

Ainda assim, os adolescentes reproduzem em suas falas o que Previtali e outros (2012) denominam de compulsão, movimento que coloca a participação das relações de mercado como mediador universal para que os indivíduos consigam ter acesso aos meios de vida. Por isso, o trabalho se coloca como uma necessidade nas vidas desses sujeitos, ainda que corroída sua sociabilidade pela ganância do capitalismo, sendo determinado por diferentes objetivos, entre os quais comprar suas coisas próprias, ajudar a família, manter os “vícios”, e adquirir independência da família.

Porque que eu trabalhava? Ah, mais pela questão do dinheiro né de primeira coisa, mas o duro era o dinheiro. Depois, depois era comprar meus negocinho né, que eu sempre gostei de ter minhas roupas, meu tênis. Ajudar a minha mãe quando precisava,

minha mãe não trabalhava, só a minha irmã, eu já ajudava ela também no que eu posso, sempre foi isso aí. Pra manter meus vícios, que eu também tenho meus vícios né. Sempre foi pra manter meus vícios, pra comprar meu tênis, minha roupa, meu boné, sempre foi isso aí também. (Valdevino, 2017).

Normal, ia, era, não era aquele trabalho que cê tem que trabalhar mesmo "não meu filho, se você quiser me ajudar você me ajuda, se você não quiser pode ir pra dentro do carro dormir", entendeu? Me dava 20 real, quando era bom 30, até 40 já deu. Mas um dinheirinho suado que eu tipo, não quero pegar, prefiro deixar pra ele, ou pegar pra ajudar o meu irmão entendeu. Porque essas mixaria assim eu não sou, eu gosto é de ter muito dinheiro, porque eu já sou pobre, se eu não tiver um pensamento alto eu nunca vou pra frente não é não? Por isso que eu fico desse jeito. (Gambazinho, 2017)

Ah por tipo comprar minhas roupas, comprar tipo assim, não ficar muito dependendo do meu povo, ficar independente deles, porque a condição nossa também já não era muito boa também, aí tinha que trabalhar pra você conseguir seus trem. (Paulo José, 2017).

Ter meu dinheiro, honesto, ter o meu dinheiro, conquistar as minhas coisas. (Marcos Antônio, 2017).

São necessidades que estão fortemente ligadas ao consumo, à reprodução de suas sociabilidades, e, portanto, despidas do sentido e da vontade propriamente humanos da teleologia do trabalho. Isso porque esses sujeitos só têm inserção social, só são vistos, só são “alguém”, só são “cidadãos”, “alguém na vida”, quando trabalham, quando são assalariados.

[...] o ladrão, o vigarista, o mendigo, o desempregado, o faminto, o miserável e o criminoso são *figuras* (*Gestalten*) que não existem para *ela* [economia nacional], mas só para outros olhos, para os do médico, do juiz, do coveiro, do administrador da miséria, fantasmas situados fora de seu domínio. As carências do trabalhador são assim, para ela, apenas a *necessidade* (*Bedürfnis*) de conservá-lo durante o trabalho, a fim de que a raça dos trabalhadores não desapareça. (MARX, 2004b, p. 92, grifos do autor).

Nessas sociabilidades o trabalho é executado para adquirir coisas, ou, como denomina Alves (2014), para a “aquisitividade supérflua de mercadorias”, em que o tempo de vida disponível torna-se tempo de consumo. O problema é que a precariedade salarial reduz a capacidade aquisitiva das massas assalariadas, intervertendo esses indivíduos em “sujeitos-que-se-frustram” (ALVES, 2014). Assim, frustrados por esse objetivo que muitas vezes não é alcançado, esses sujeitos enxergam a necessidade de busca por alternativas, entre as quais a prática de atos infracionais.

Prática que se insere em um contexto de perda do sentido e do pertencimento dos indivíduos como seres genéricos.

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre. [...] o homem (o

trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. (MARX, 2004b, p. 83).

O que diferencia o ser social do animal é justamente a atividade vital como objeto de sua vontade e consciência, por isso é um ser genérico e sua atividade é uma atividade livre e universal. Ao perder a relação com o ser genérico em relação consigo e com o outro, ao deixar de se reconhecer como um ser universal e livre, se efetiva o estranhamento, e o indivíduo encontra de forma alienada e deturpada essa realização na prática de atos infracionais.

## CAPÍTULO 3 - JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Ainda com o objetivo de conhecer a sociabilidade da juventude da classe trabalhadora em uma perspectiva mais macrossocietária, pretendemos estabelecer reflexões acerca da educação a que tem tido acesso esse grupo social, bem como sobre a forma como esta educação tem conformado suas vivências, experiências e relações sociais, tendo em vista a sociabilidade do capital em que esses sujeitos estão inseridos. Como já abordado, partimos do ponto de vista de que, assim como o trabalho, a educação também é uma atividade especificamente humana, definidora fundamentalmente, portanto, da sociabilidade do ser social em sua essência.

Além disso, é importante ressaltar que em se tratando de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, a concepção de educação é aspecto basilar, tendo em vista que está permeada no conceito de socioeducação. Tal conceito é recente e surge no ECA de forma adjetiva (medida socioeducativa, atendimento socioeducativo, etc.), sem uma definição mais clara. Por isso, é importante trazer os autores estudiosos da temática, que buscam melhor definir a partir de experiências práticas e pesquisas teóricas o que é a socioeducação e as interlocuções que ela possui com a educação em si. Corroboram com Bisinoto e outros (2015), no esforço que fazem nesse sentido, por trazerem uma concepção crítica, fundamentada na realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

De acordo com os autores a socioeducação teria como objetivos ressignificar as trajetórias dos adolescentes atendidos, a partir da orientação, auxílio e oferecimento de oportunidades de construção de novos projetos de vida, que promovam o desenvolvimento do adolescente. Desenvolvimento que teria como foco as potencialidades e competências, autonomia, emancipação e empoderamento dos sujeitos (BISINOTO et al., 2015). Percebe-se assim que a concepção filosófica, ideológica e política que embasa o conceito de socioeducação considera a formação do ser social em sua essência, buscando promover e desenvolver suas potencialidades criativas, de liberdade e autonomia.

Essa concepção perpassou a fala dos profissionais da escola entrevistados, que mostraram a preocupação que a instituição (escola estadual ligada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE) tem em construir uma formação em consonância com a realidade e demanda trazidas pelos alunos.

Partindo do princípio que a escola é um meio de construção de cidadania, nós procuramos de todas as maneiras possíveis ter uma boa interação, trabalhar em cima da coletividade, em cima do diálogo para com os menores acautelados né, que são, uma escola socioeducativa, e sempre respeitando as diferenças deles e construindo

com isso um senso crítico como cidadãos, ao ponto que possa fazer diferença na sua história de vida de cada um deles. [...] os conteúdos são selecionados de acordo com a territorialidade de cada classe, observando as particularidades de cada adolescente [...] e até mesmo temáticas relacionadas ao mundo em que esse adolescente, esse aluno vive né, as condições sociais. Então a gente procura alinhavar o conhecimento da pedagogia do projeto com a realidade do educando, observando até o conhecimento prévio que ele já traz, que ele tem consigo de maneira a aproveitar todo o seu conhecimento (Profissional da escola I, 2017).

A fala desse profissional traz princípios fundamentais que delineiam a concepção que deve permear as práticas educativas executadas pela escola: o diálogo e o senso crítico, que possibilita a participação ativa e colocação do aluno enquanto sujeito; cidadania e coletividade, permitindo sua compreensão enquanto ser social em relação com outros seres e com si mesmos; as histórias de vida, territorialidade e particularidades, que consideram as demandas, potencialidades e limites de cada um, e que podem levar a uma formação menos abstrata, por partir da realidade concreta dos educandos.

Bisinoto e outros (2015) explicam de que forma a educação deve ser compreendida, para orientar as práticas socioeducativas, e trazem para tanto uma fundamentação teórica condizente como aquela que aqui se propõe. Localizando a educação enquanto processo formativo, os autores trazem a transformação da natureza e a intencionalidade (teleologia) como fundamentos do trabalho, enquanto basilares para a formação do ser humano.

Há segundo eles o desenvolvimento de processos sociais para transmissão da humanidade: habilidades, valores, crenças, ideias, símbolos e atitudes, através da educação, a qual contribuiu na constituição do ser social. Por isso, é da natureza da educação ser social, se dando na família, na sociedade e em todas as instituições que buscam contribuir para o desenvolvimento humano (BISINOTO et al., 2015), inclusive no CSEUB: “É sobre essa concepção crítica, emancipatória e voltada ao desenvolvimento das potencialidades das pessoas que se ampara a noção de socioeducação” (BISINOTO et al., 2015, p. 579)

Ainda conforme os autores, o ser social forma-se na interação e na troca com o meio social no qual vive (BISINOTO et al., 2015), e por isso, sua educação deve considerar suas vivências, experiências e relações sociais. Nesse sentido, percebemos que a socioeducação enquanto ressignificação de trajetórias, tem possibilidades maiores de concretização dentro da escola da unidade, por fazer sentido na vivência dos jovens, como se percebe explicitamente nas falas de 6 dos entrevistados. Contudo, como veremos, essa não é uma realidade que parece ser alcançada em todos os eixos da medida.

Ah, isso aqui é mil maravilha né, nós, se não fosse essa escola aqui nós tava prejudicado demais. As melhor coisa daqui a escola que faz, tipo assim, umas festa a escola aqui proporciona pra nós, aqui é bom estudar, é o passatempo daqui né, vixe, a melhor coisa que tem aqui é estudar, vixe aqui é bom. Ah não, aqui é bom, se não tivesse a

escola aí, é muitas oportunidades a escola aqui traz né, ela ajuda esquisito. É bom essa escola, eu mesmo eu gosto. [...] Uai, as matérias né é bom, as professoras explica mais já, tem mais, é mais tranquila elas, elas já sabe conversar mais. Agora as professoras do mundão, nó, que isso uai, nó, elas pega no pé demais, agora aqui não, elas sabe conversar com nós, elas sabe, nós também respeita muito elas, a diretora daqui é muito de boa, aqui é mil maravilha, aqui é de boa mesmo. (Valdevino, 2017).

A escola daqui, o ensino daqui é mais diferente do que lá fora. Lá fora o ensino é bem mais, bem mais puxado. Aqui não, aqui respeita as suas vontades, se não souber vai com calma, volta atrás de novo e tenta ensinar de novo. Lá não, lá tem os bimestres né, no mundo lá fora passou do bimestre já começa outro, aí já é outra matéria. Aqui não, você não aprendeu, eles voltam atrás de novo e ensina tudo de novo, se você perguntar "não, eu consegui entender", eles ensina tudo de novo, enquanto os alunos tá lá pra frente você tá lá atrás de novo (risos) entendeu? Lá não, lá passou o primeiro bimestre aí já entra no segundo, já é outra matéria, aí se você não acompanhar tudo você se perde. (Paulo Roberto, 2017).

[...] não tem diferença muito não, acho que a daqui tá até melhor uai, de vez em quando tem uns lanchinhos, aí tem uns filmes, tem uns trem bão, esses tempos teve uma... quer ver que dia que foi, acho que foi o dia do índio, teve um almoço na escola, galinhada, um monte de trem, bolo, bombom, isso daí eu não ganhava nem da escola (risos), de vez em quando eles nos ajuda. (Marcelo, 2017)

Assim, a escola do CSEUB e as diversas práticas educativas por ela trazidas, se colocam na percepção dos entrevistados de forma positiva, não só respeitando seus limites e particularidades, mas trazendo momentos que se destoam da privação de liberdade e do aspecto sancionatório trazido pela medida. Entretanto, percebemos nesses relatos que a trajetória escolar, no que eles entendem por “mundão” (sic), não teve o mesmo sentido de pertencimento e respeito, quando eles utilizam essas vivências para comparar com as experiências da instituição.

Nesse sentido, são práticas específicas da socioeducação, às quais eles estão tendo acesso após trajetórias de denegação de direitos, de evasão escolar, e por estar em situação de adolescentes em conflito com a lei. São essas trajetórias que pretendemos mostrar nesse capítulo, as quais se mostram específicas de grande parte da juventude da classe trabalhadora.

### **3.1 Educação capitalista: uma educação dual e precarizada para a classe trabalhadora**

Conforme vimos, com o desenvolvimento do processo histórico as necessidades do ser social deixam de ser somente elementares e satisfeitas pelo trabalho livre e criativo, e vão ser determinadas de acordo com as condições históricas do modo de produção. No caso do sociometabolismo do capital, as necessidades vão ser determinadas e adaptadas de modo a garantir a auto-reprodução deste. Assim é que a educação, na sociabilidade do capital, também vai ser definida, construída e orientada de modo a garantir sua manutenção.

Rummert, Algebaile e Ventura (2013) reforçam esse aspecto ao colocar como pressuposto fundamental no tratamento das questões relativas à educação e à formação humana, o fato de que “[...] um modo de produção não fica restrito à atividade econômica, mas remete, na realidade, à totalidade da vida, à produção da existência.” (p. 718). Ou seja, não somente a atividade econômica e as relações de produção são responsáveis pela reprodução do modo de produção capitalista, mas tudo aquilo que está ligado à produção da existência humana, inclusive o processo educativo, o qual se mostra subsumido ao capital e como elemento necessário à produção da base social que o nutre.

Para Mészáros (2008) a educação que tem sido construída na ordem social vigente, que é a sociedade burguesa, tem servido como reprodução do capital, de seu *ethos* e de seus valores, por meio da doutrinação. Contudo, esses valores que legitimam e naturalizam a ordem social são tidos como inatos aos indivíduos, os quais seriam supostamente livres para escolher e decidir sobre aquilo que aprendem, acreditam e fazem, quando na verdade estão sendo levados a essa compreensão pela educação capitalista. Nessa doutrinação, toda consciência se resumiria a expandir o capital de forma cooperativa ou proativamente, deixando de ser consciência do indivíduo singular acerca de sua condição de ser humano genérico (MÉSZÁROS, 2008).

Nesse mesmo sentido Frigotto (2009) diz da necessidade de se fazer a “crítica das relações sociais e dos processos formativos e educativos que reproduzem o sistema do capital e todas as suas formas de alienação.” (p. 171). Reconhece, então, o caráter contraditório<sup>36</sup> da ciência, tecnologia, do avanço das forças produtivas, do papel da escola e dos processos educativos no interior das relações sociais capitalistas, que são postos sob o sistema do capital, como forças apartadas das relações sociais de produção, de poder e de classe (FRIGOTTO, 2009).

Dessa forma, para se tornar útil ao capital, a educação vai ser orientada para a formação do trabalhador de acordo com as necessidades momentâneas do mercado, o que, em contexto de reestruturação produtiva e flexibilização, será perspectivado pelos conceitos de empreendedorismo, competências, multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup>Essa perspectiva permite analisar os aspectos da realidade como contradições historicamente interdependentes, que trazem as possibilidades de existência umas das outras, mas, ao mesmo tempo, trazem também sua transformação ou anulação. Dessa forma, o estudo da realidade concreta a partir das suas contradições possibilita a descoberta das relações entre os processos que constituem os diversos níveis da totalidade complexa. (BOTTONMORE, 1988; NETTO, 2011).

<sup>37</sup> Frigotto (2004) se utiliza da definição dada por Moraes (1998), a qual ele considera mais adequada para explicar explicitamente o que é empregabilidade. Assim “A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo, e não mais à situação, boa ou ruim, da empresa ou do país. [...]” (MORAES, 1998 apud FRIGOTTO, 2004).

(PREVITALI; FAGIANI, 2015). Assim é que a educação na ordem sociometabólica do capital busca levar a um paradigma de responsabilização do indivíduo por sua formação enquanto trabalhador, o qual deve garantir por si mesmo suas competências e habilidades básicas, específicas e de gestão, conforme demanda o ideário neoliberal, independentemente das forças macrossocietárias que vão configurar as condições desta formação. (PREVITALI; FAGIANI, 2015).

Essa perspectiva de educação se constrói sobre processos que ignoram as condições estruturais de desemprego, flexibilização, terceirização e informalidade do trabalho, entre outras formas de expropriação dos direitos do trabalho, nas quais estão inseridos os jovens participantes da pesquisa. Nesse sentido, esses processos se utilizam da perspectiva da empregabilidade e de uma demanda particular de qualificação da força de trabalho, para responsabilizar o indivíduo por uma situação que é estrutural (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013).

Percebe-se assim que a identidade na relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista.

Partindo dessas reflexões iniciais, se faz necessário compreender de que forma essa educação, que contribui na reprodução do capital e de todas as consequências que advém deste modo de produção, é oferecida por parte do Estado, já que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB<sup>38</sup> (BRASIL, 2014) é dever do Estado garantir educação escolar pública, obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Tendo em vista que o Estado é fundamental para a reprodução das relações sociais de produção, e, portanto, para o sociometabolismo do capital, sendo também por elas (sobre)determinado, a educação por ele “gerida” vai seguir na mesma orientação.

Nesse sentido, Granemann (2011) explica que o grande capital imprime e orienta os movimentos e a fisionomia do Estado, por meio de processos diversos, entre os quais está a apropriação do fundo público (ou recursos públicos) com a justificativa de maximização de sua eficiência, materializados principalmente em impostos e contribuições sociais, em especial no âmbito das políticas sociais (entre as quais a política de educação).

Além disso, é também estratégica a transferência de responsabilidades tipicamente público-estatais para a esfera privada, como a garantia de direitos sociais que incidem sobre as condições de vida gerais da população, especialmente aquelas das camadas sociais mais empobrecidas, como o direito à educação, à saúde, à previdência e assistência sociais, e ao

---

<sup>38</sup> A LDB data de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394/96), mas vem sofrendo alterações com inclusões, revogações e regulamentações por meio de decretos e outras leis.

esporte, lazer e cultura. Assim, além da finalidade de reprodução da sociabilidade do capital, esses processos também atendem, ainda que de forma fragmentada, às demandas das lutas históricas da classe trabalhadora (GRANEMANN, 2011).

Nesse contexto, com o desenvolvimento do capital financeiro, os Estados adquirem dívidas com as instituições internacionais financeiras (como o FMI, Banco Mundial e BID) para pagar juros a esses rentistas a taxas estabelecidas pelos bancos centrais, que se colocam junto aos governos. Com o empréstimo, entretanto, vêm algumas exigências por parte dessas instituições aos Estados, os quais devem cumprir metas, como parte do contrato de empréstimo, que exigem austeridade fiscal e até autorização para auditar as contas do país, independente do custo social que podem a ele trazer (FAGIANI, 2016).

Segundo Fagiani (2016), no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, os governos brasileiros implementaram políticas neoliberais, vinculadas às exigências de ajuste fiscal promovidas pelos organismos financeiros internacionais. Tais exigências intervieram em políticas públicas importantes como a da educação. É a partir daí que a educação “passa por um processo de privatização e mercantilização, sob o argumento de superação da ineficácia, burocracia e corrupção do Estado, tendo como contraponto a eficiência, liberdade, criatividade, dinamismo e empreendedorismo da iniciativa privada.” (FAGIANI, 2016, p. 19).

Essa mercantilização da educação, por meio de iniciativas governamentais que incentivam a intervenção da iniciativa privada no Brasil, se deu, por exemplo, por meio de bolsas de estudos e do financiamento dos custos dos cursos particulares de ensino superior, bem como com bolsas de estudo na educação profissional (FAGIANI, 2016).

Tendo em vista os adolescentes da pesquisa, ainda em idade escolar, percebemos esse movimento de privatização e mercantilização da educação, nas diversas parcerias e iniciativas realizadas pelo CSEUB, em especial na área de formação profissional, como se verá ainda. Além disso, seus relatos descrevem trajetórias escolares e formativas voltadas para a inserção (precarizada e excludente) no mercado de trabalho. Antes, porém, importa compreender os principais traços da educação escolar brasileira, e de que forma tem a ela acesso os jovens da classe trabalhadora. Conforme Saviani (2007) a escola tem atingido na contemporaneidade “[...] a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.” (p. 156).

Fagiani (2016) explica que no Brasil a educação escolar é regulamentada pela LDB. Esta lei define educação escolar “como sendo desenvolvida predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (FAGIANI, 2016, p. 46), podendo ser privada ou pública em suas diversas modalidades de Educação infantil, Ensinos fundamental, médio e superior, sendo

gratuita nos estabelecimentos de ensino organizados e mantidos pelo Poder Público. Ainda de acordo com a LDB (BRASIL, 2014), a obrigatoriedade de frequência escolar é dos 4 anos aos 17 anos de idade, ou seja, um período de 14 anos, compreendendo as modalidades de ensinos pré-escolar, fundamental e médio, prevendo ainda que esta deve estar ligada ao mundo do trabalho e à prática social, garantindo a qualificação do educando para o trabalho.

A escola é, portanto, o local onde os adolescentes pesquisados têm acesso à educação, quando não são até mesmo dela excluídos, por não ter garantidas nem a qualidade, nem sua permanência. Isso porque, como vimos, 71,3% dos adolescentes do CSEUB não estudava antes da internação. Sendo assim, fazem parte do grupo de pessoas que são conduzidas, adaptadas e manipuladas pela escola, especialmente se fazem parte da PEA, ou são filhos daqueles que fazem, tendo a cultura escolar, portanto, influência direta na constituição social desta população (FAGIANI, 2016).

Por isso é necessário definir qual concepção de educação orienta as práticas educativas a que têm acesso os adolescentes do CSEUB e a intencionalidade dessas práticas, não só oferecidas pela própria instituição, mas antes de se inserirem nela, em suas trajetórias (de deserção) escolares. Para essa análise, é preciso questionar que tipo de sujeito essa educação está construindo, e a que tipo de desenvolvimento ela está levando. As instituições escolares acessadas pelos sujeitos trazem uma educação transformadora, que busca um novo projeto de sociedade, ou uma educação que pretende preparar e controlar adequadamente a força de trabalho, de forma a manter a estrutura social?

### **3.1.1 A educação dual**

Assim, Saviani (2007) vem mostrar que com a origem da escola passa a diferenciar-se a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada, em decorrência da divisão mesma da sociedade em classes. O autor explica que se rompe a anterior identidade entre educação e trabalho, pois embora não seja possível ao ser humano viver sem trabalhar, com o advento da propriedade privada isso tornou-se possível à classe dos proprietários, que passam a viver do trabalho alheio.

Então, por um lado, a educação da classe burguesa, que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre, passa a organizar-se na forma escolar, e, por outro, para a maioria, a educação continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007). É essa última educação, que visa formar força de trabalho para o mercado, que tem como objeto o trabalho manual, e à

qual tem acesso os jovens da classe trabalhadora e os sujeitos da pesquisa, que pretendemos compreender um pouco mais nesse estudo.

A análise de Braverman (1980) pode ser elucidativa nesse sentido. O autor mostra que a formação à qual está sujeita a classe trabalhadora, a insere no âmbito da força de trabalho geral e indiferenciado, com o objetivo de adaptação a uma vasta gama de tarefas elementares, de acordo com as necessidades do modo de produção capitalista, degradando-se o próprio significado de qualificação. Conforme aponta o autor, é a inserção “[...] num mundo de trabalho que se tornou, para a maioria da população trabalhadora, cada vez mais despido de qualquer conteúdo de qualificação ou conhecimento científico.” (BRAVERMAN, 1980, p. 42).

Outro aspecto que explica a intencionalidade da educação específica ofertada à classe trabalhadora para a manutenção e reprodução da ordem burguesa, é o que Saes (2005) denomina de bandeira da educação universal. De acordo com o autor a defesa dessa bandeira é um mito indispensável à reprodução da sociedade capitalista, pois apesar de haver interesse econômico por parte da classe capitalista em assegurar à sua mão de obra acesso à instrução elementar, esta não deve ser efetivamente universal - gratuita e obrigatória para todos, inclusive para as classes trabalhadoras, para que a dinâmica da vida escolar não leve os

[...] trabalhadores a adquirirem mais conhecimentos que aqueles estritamente necessários para a sua inserção, em caráter subordinado, no processo de trabalho [...] O acesso da mão de obra a saberes excessivos com relação às necessidades econômicas do capital poderia subverter as finalidades da instrução elementar, desviando-a da função de manter a ordem social vigente. (SAES, 2005, p. 98).

Nesse contexto, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) chamam a atenção para o fato de que uma miríade de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação especificamente voltadas para os trabalhadores é criada, embora sua qualidade não garanta de fato a chamada empregabilidade, pois

Na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade. (RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 723).

Um exemplo desse modelo de formação desigual, que não garante uma formação de qualidade efetiva como mostrará a análise, são os Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC, escola de educação de jovens e adultos (EJA) mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais. O CESEC aparece em algumas falas dos adolescentes entrevistados como a

opção mais viável para sua formação, já que em sua totalidade estão em condição de distorção idade-série.

Conforme a Resolução 2.197/2012, da SEE (2012), “Os cursos de Educação Básica oferecidos pelo CESEC são desenvolvidos em regime didático de matrícula por disciplina ou conjunto de disciplinas, a qualquer época do ano, sendo que sua organização, estrutura e funcionamento incluem momentos presenciais e não presenciais, sem frequência obrigatória.” (não paginado). Ou seja, o foco da formação oferecida pelo CESEC é a simples conclusão do ensino básico e sua certificação, sem perspectiva de uma formação ligada às bases do processo produtivo e à realidade e potencialidades dos sujeitos.

Esse modo de formação da classe trabalhadora é apenas um dos contornos que tomou a dualidade educacional ao longo da história brasileira, a qual vem se metamorfoseando em diferentes tipos, mas não deixa de ser dual. Assim, inicialmente ela se caracteriza pela

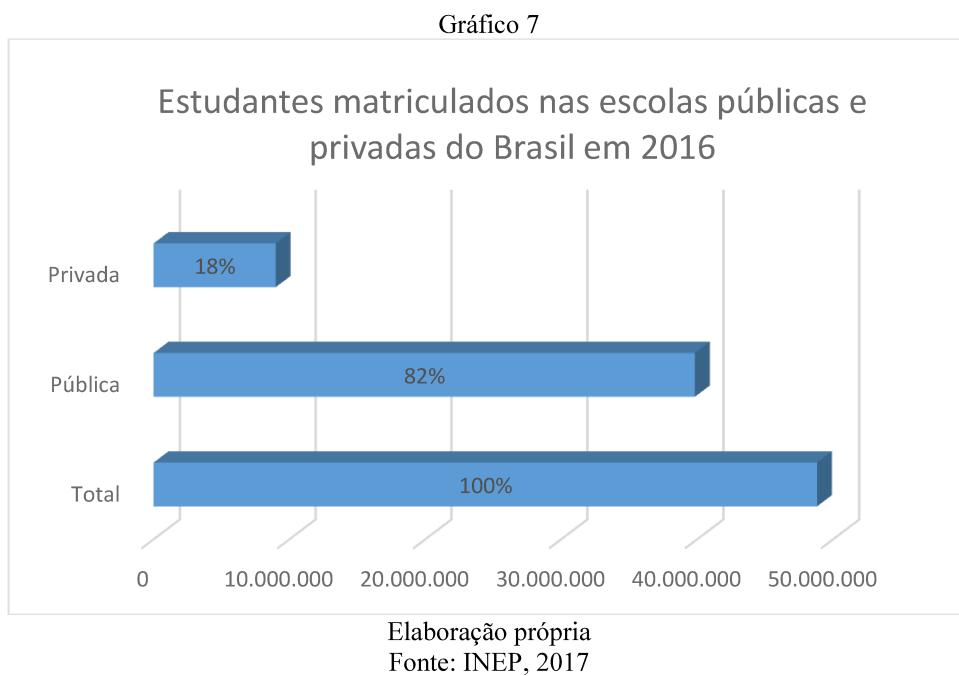
[...] ausência efetiva de acesso à escola para a maioria da classe trabalhadora; a seguir, as ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora. Atualmente se verifica a democratização de acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes [...] (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013, p. 723).

Podemos compreender esse aspecto da dualidade educacional brasileira, no que diz respeito à diferença qualitativa entre os percursos de ambas as classes, na identificação de um percurso precarizado e de baixa qualidade para a classe trabalhadora, que permite seu acesso, mas não garante a sua permanência. Assim, Saviani (2007) explica que após a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm disponíveis duas possibilidades: “a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária.” (p. 161). Sabe-se que na realidade concreta, o jovem da classe trabalhadora, embora encontre limites e possibilidades, vai se deparar com tendências que (não de forma determinista) normalmente o destinarão para a primeira opção.

### **3.2 A sociabilidade dos adolescentes do CSEUB: educação**

Fazendo uma análise mais concreta, acerca da oferta de educação básica no Brasil, para a juventude da classe trabalhadora, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) do ano letivo de 2016, mostram que a população estudantil brasileira matriculada na Educação Básica, considerando o Ensino Regular, Especial e/ou EJA, desde a educação infantil até o Ensino Médio, e da Educação Profissional, foi de

48.817.479 estudantes, com a grande maioria (39.834.378 – 82%) dos estudantes matriculados na escola pública, conforme gráfico 7.



Fagiani (2016) aponta então, que o sistema de educação público, no qual se encontra a maioria social, como colocado no gráfico 7, reproduz uma pirâmide educacional que destina a essa maioria uma trajetória escolar curta, enquanto para aqueles que frequentam o ensino privado é reservada uma trajetória escolar longa.

Conforme Mészáros (2008), essa trajetória escolar a que tem acesso a maioria social, favorece economicamente a estrutura capitalista, a qual para se manter, necessita da reprodução dessa pirâmide educacional, fruto das relações sociais desiguais. “Assim, o ‘capitalismo avançado’ pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80-1).

Nesse sentido, comprehende-se que a educação escolar é formatada para formar e qualificar força de trabalho para o mercado, de acordo com as demandas e necessidades deste. É esse objetivo da educação intencionalmente definido que leva à baixa qualidade da educação escolar pública, à qual majoritariamente tem acesso a juventude da classe trabalhadora, inclusive os sujeitos da pesquisa, reforçando as desigualdades sociais a partir de uma dualidade na formação destinada à classe trabalhadora em oposição àquela destinada a classe burguesa.

Essa dualidade nas trajetórias formativas das classes, remonta ao próprio processo de surgimento da sociedade de classes e da divisão do trabalho. Assim, conforme Saviani (2007),

já no escravismo, a escola se deu como local de institucionalização da educação dos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, significando o lugar do ócio, tempo livre. Se contrapunha, portanto, à educação inerente ao processo produtivo, e se colocava como a educação propriamente dita, consolidando o rompimento da identidade histórico-ontológica entre trabalho e educação. Separa-se as classes, divide-se o trabalho, e, consequentemente, separa-se deste a educação. À formação para o processo produtivo é destinada a maioria social, a classe trabalhadora, e, por conseguinte, sua juventude:

[...] diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (p. 155-6)

Para compreender a relação entre a educação ofertada para a juventude da classe trabalhadora no Brasil e suas trajetórias escolares marcadas pela precarização e evasão, com o nosso objeto de estudo, o diagnóstico sobre o cumprimento das medidas socioeducativas de internação de jovens em conflito com a lei<sup>39</sup>, elaborado pelo Programa Justiça ao Jovem, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (BRASIL, 2012b), pode trazer importantes contribuições.

O diagnóstico foi realizado em todos os estados e no Distrito Federal, com visitas nos 320 estabelecimentos de internação existentes, no período de 19/7/2010 a 28/10/2011. Os dados foram estabelecidos a partir de entrevistas com 1.898 adolescentes internos num total de 17.502 adolescentes (10,84%), utilizando questionário específico como instrumento de pesquisa, e de 14.613 processos judiciais de execução de MSE de restrição de liberdade em tramitação nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal.

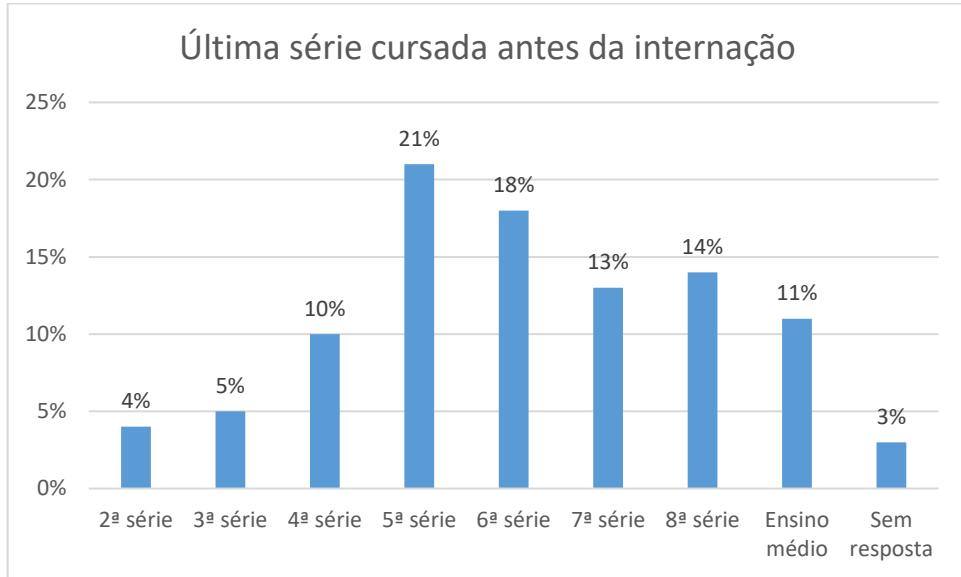
A partir desse diagnóstico, foi possível definir o perfil majoritário da escolarização do adolescente em privação de liberdade no Brasil. Embora 91% dos adolescentes entrevistados sejam alfabetizados, 57% dos jovens declararam que não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade, tendo interrompido os estudos em média aos 14 anos de idade. Agravando

---

<sup>39</sup> O acesso às informações e dados acerca do jovem em conflito com a lei é disponibilizado em relatórios que buscam sistematizar tais dados, dos quais o mais recente é este do ano de 2012 do CNJ. Isso porque embora haja um Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (CNACL), que reúne dados fornecidos pelas Varas de Infância e Juventude de todo o país sobre esses adolescentes, a política de acesso externo a esses dados é restrita, em decorrência do segredo de justiça previsto nos artigos 143 e 144 do ECA no que diz respeito aos processos dos adolescentes autores de ato infracional. Assim, conforme o “Relatório descritivo sobre as principais bases de dados de relevância para a área de segurança pública e sistema prisional” (BRASIL, 2016b), o acesso aos dados do CNACL vai se dar por meio da produção e manutenção de relatórios a partir de solicitação, que será ou não atendida conforme o julgamento do setor responsável a respeito da proteção da privacidade dos adolescentes, em respeito ao ECA.

esse quadro, a última série cursada por 86% dos adolescentes entrevistados estava englobada no ensino fundamental (Gráfico 8), concentrados especialmente na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries (39%), ou seja, esse grupo não concluiu nem a educação básica.

Gráfico 8



Elaboração própria

Fonte: Brasil, 2012b

Considerando-se que normalmente essas séries marcam o início da adolescência (11, 12 anos), e que a média de interrupção dos estudos é de 14 anos (ou seja, há uma possibilidade de defasagem entre idade/série), pode-se inferir que na idade de 12 anos, o adolescente começa a se desinteressar dos estudos, por diversos motivos possíveis (dificuldades de aprendizagem, necessidade de trabalhar e contribuir com a renda familiar, ainda que legalmente não esteja na idade, envolvimento com o ato infracional e com o uso de drogas etc.), atrasando o acompanhamento dos anos escolares em conformidade com sua idade, e acabando por desistir da manutenção dos estudos por diversos fatores.

Esses fatores foram identificados no estudo de caso, a partir das entrevistas com os oito adolescentes internos do CSEUB, cujos relatos retratam bem a precariedade da educação em que estavam inseridos antes da privação de liberdade, as formas como eles lidaram e pretendem lidar com essa condição, bem como sua percepção acerca da educação de um modo geral e sua relação com o cometimento de atos infracionais. O que se percebe é que os sujeitos da pesquisa estão inseridos nesse contexto que define o perfil dos adolescentes em conflito com a lei do Brasil, e mesmo do perfil daqueles da própria instituição, como apontado no Capítulo 1 (71,3% dos adolescentes internos do ano de 2016 não estudavam antes de ser acolhido, e apenas 9,9%

atingiram a escolaridade do ensino médio quando 74,4% já estão na idade regular para cursar esse nível de ensino).

Conforme o Quadro 2, nenhum dos adolescentes entrevistados havia atingido o nível do ensino médio antes da internação, embora estivessem na idade regular para cursar esse nível de ensino e apenas dois estavam estudando antes do cumprimento da MSE. Entretanto, todos aqueles que estão na instituição há mais de um ano conseguiram avançar o nível de escolaridade, tendo três deles atingido o ensino médio.

Nesse sentido, é importante considerar que a política social de educação, como uma possibilidade de materialização de direitos e como forma de enfrentamento construída por parte do Estado para lidar com os problemas apresentados, não se concretizou efetivamente na vida dos sujeitos aqui pesquisados. Assim, a MSE aparece na “ponta” do problema, como uma “última tentativa”, tomando como responsabilidade e proposta a busca da garantia desses direitos. Contudo, apesar dos avanços, a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional vai se construir de forma remediadora e fragmentada, reproduzindo ainda as sociabilidades trazidas pelos adolescentes ao entrar no sistema de responsabilização. É o que buscaremos mostrar e melhor compreender nesse trabalho, em seus diferentes momentos.

O Profissional da escola I (2017), faz essa reflexão, trazendo sua percepção acerca da educação oferecida pelo CSEUB. Assim, ainda que enxergue de forma positiva as práticas educativas da escola, coloca a necessidade de mudanças estruturais, que saiam do âmbito do reformismo paliativo, e possibilitem de fato uma socioeducação transformadora de trajetórias.

Poderia mexer no aspecto da estrutura básica da sociedade, valorização do ser, mercado de trabalho acessível, menor de 16 anos não pode trabalhar só estudar, mas nós não temos escola com educação integral lá fora, nem todas são com educação integral, então ter uma escolarização lá fora regular com todas as escolas que comporte todos os alunos que necessitam. Porque hoje nós vemos que existem um bom número de alunos que estão fora da escola. Então isso demanda aí aspectos de políticas públicas que possam ser concretizadas [...] Bater de frente com alguns sistemas que ainda existem que são firmes em não ter mudança. Porque todo professor, todo educador, pelo menos assim cremos, são construtores de liberdade, são inovadores de pensamento, então nós vemos aqui a equipe docente falar muito sobre construir novos projetos de vida para eles, só que quando a gente encara a sociedade vendo o lado deles a gente vê que há um trabalho paliativo, é um trabalho muito paliativo, muito efêmero, superficial, uma hipocrisia até, muita propaganda e pouca ação. (Profissional da escola I, 2017).

Assim, corroborando com a fala do professor, percebemos que antes de chegar no CSEUB, na “ponta”, os jovens passam por diversas estruturas que mantêm e reproduzem as relações sociais desiguais, e o lugar de subordinação em que estão inseridos, e que não são efetivamente questionadas e rompidas pelas práticas educativas da instituição.

A análise de Saviani (2007) referenda essa compreensão da escola, por entender que a forma escolar, que repousa fundamentalmente sobre a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo, no aparelho escolar capitalista, concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas, e, consequentemente, do modo de produção capitalista.

Para localizar essa perspectiva na realidade concreta pesquisada, as falas dos sujeitos se fazem novamente indispensáveis. Refletindo as contradições que permeiam o processo educativo, os relatos trazem percepções acerca da educação como algo fundamental e necessário para a construção de trajetórias positivas e autônomas, mas por outro lado explicitam as dificuldades e precariedades com que se dará a educação em suas realidades, vivências e experiências concretas.

Um primeiro ponto trazido pelos adolescentes é que veem a educação, mais especificamente na formação escolar e profissional, como o caminho principal para a garantia de um bom emprego e uma boa vida, para possibilitar o que eles chamam de “ser alguém na vida” (sic). São aspectos trazidos por 7 dos 8 adolescentes entrevistados.

Ah, o estudo ele te dá uma vida melhor também isso aí, uma faculdade já te ajuda demais também né, procê arrumar um serviço também, um emprego aí, aí ajuda também. (Paulo José, 2017).

Ah, o estudo é bom né pra ser alguém na vida né, conseguir mais conhecimento, conhecimento é tudo, tem que estudar né, tem que... (Valdevino, 2017)

Ah, se você quer, pra você querer, se você querer ser alguém na vida você tem que estudar né, porque sem estudo você não é nada não, na honestidade. (Marcos Antônio, 2017)

Essa perspectiva é representativa do discurso da empregabilidade, para o qual o indivíduo é responsável por buscar e garantir as condições necessárias para sua inserção em um emprego, especialmente a formação e qualificação profissional. Tal discurso incutido nesses sujeitos por meio da educação que eles têm recebido, busca seu conformismo com a estrutura social, bem como seu controle e responsabilização por sua situação social. Além disso, é um discurso representativo da doutrinação trazida pela educação capitalista, de que a formação escolar é garantia de inserção no padrão de vida próprio da classe burguesa. Entretanto, sabemos que essa realidade não é concreta nas vivências desses sujeitos, que têm suas sociabilidades marcadas pelas expressões da questão social materializadas no desemprego e na pobreza.

Tal perspectiva reflete ainda a educação que, já à época de Marx, é oferecida aos trabalhadores pela burguesia, que pressupõe justamente a memorização dos princípios burgueses e o conformismo, conforme coloca o autor (MARX, 2011). Aspecto que mostra que

“[...] no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação.” (MARX, 2011, p. 114).

Contudo, considerando as contradições que perpassam o processo educativo, sabemos que esse conformismo não é determinista, e é questionado por esses indivíduos, ainda que de forma fragmentada e não consciente.

Aí estudando nós não vai conseguir isso, tipo estudando, pode até conseguir mais pra frente depois que terminar os estudos, mas aí não arruma um serviço pra nós, fala que tem que ser de maior, fala que tem que, inventa um tanto de coisa lá, que atrapalha nós, aí é aonde que nós bota a cara no crime, desde moleque né. (Leandro, 2017)

O desemprego estrutural e a redução cada vez maior do trabalho vivo (MARX, 1996a), são mistificados pelo discurso burguês da empregabilidade, colocando a qualificação como requisito principal de inserção no mercado de trabalho. Tal mistificação é percebida em sua experiência concreta por Leandro (2017), ainda que de forma inconsciente, ao dizer que é cobrado dos adolescentes o estudo, mas que não lhes são oferecidas oportunidades efetivas de emprego. Em suas falas, os adolescentes deixam claro que os processos educativos são estratégia de estigmatização e segregação, como forma de manutenção da estrutura desigual de classes.

A importância do estudo é que hoje em dia precisa do estudo bastante né, pra você ter um emprego melhor, ter boa vida, ter boas condição o estudo é fundamental demais. Pra educação, pra você ser uma pessoa melhor na vida, tudo hoje pra mim o estudo encaixa em tudo né, sem o estudo você não, tem pessoa que discrimina pessoas aí que não sabe nem ler, por causa que faltou o estudo né, eu sei que tem isso porque eu tenho, minha vó tem parente de roça, veio pra cá pro mundo, pra cidade grande, não adaptou à cidade grande, porque vivia em roça trabalhando, chegou aqui não adaptou no mundo, na cidade grande aqui, pra emprego, pra falar com as pessoas já é meio complicado, acho que isso que o estudo ajuda bastante. (Paulo Roberto, 2017)

A importância dos estudos? Ah, é, pela área da educação assim cê vai ser uma pessoa melhor né, cê vai seguindo na rua sem cê ser preso, sem cê apanhar, procê ficar de boa, o estudo da é... cê recebe mais, cê é olhado por outros olhos né, em vista dos cara que rouba, dos cara que vende droga, já é visto de outro lado, visto como bandido, e eu não quero ser bandido mais. (Marcelo, 2017)

Dessa maneira, aqueles jovens que não têm acesso a uma educação e formação de qualidade, que lhes possibilite uma inserção mais elevada na estrutura social de classe, ou mesmo pelo simples fato de não estar na escola, são socialmente excluídos nas diversas esferas da realidade social. Assim, aparecem diversas dificuldades, desde conseguir um emprego, até não ser tratado com preconceito e violência pelas “instâncias oficiais de controle social” que empreendem o denominado “processo de criminalização” (BARATTA, 2002).

Os estudos de Saviani (2007) sobre a origem da escola podem contribuir na compreensão do processo de exclusão social dos jovens que não estão nela inseridos. Isso

porque o autor propõe que na sociabilidade capitalista, a socialização do indivíduo se dá pela inserção no processo produtivo, a qual deveria ser possibilitada pela formação escolar (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) aponta que com o protagonismo do Estado, a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, surge como central no modo de produção capitalista. Universaliza-se a escola primária, de forma a socializar os indivíduos a partir de sua integração ao processo produtivo, pela capacitação nos códigos formais. Ou seja, o currículo da escola elementar traria um patamar mínimo de qualificação geral para essa socialização. Mas em decorrência das demandas do mercado por habilidades ligadas ao exercício de tarefas específicas, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais, essas últimas responsáveis pela qualificação específica nos cursos profissionalizantes, que dispensam o domínio teórico amplo. Seria esse último o caminho de socialização da juventude da classe trabalhadora.

A segregação educacional é um fenômeno complexo, configurado em sua processualidade por diversas determinações. Desse modo, a educação dual e precária oferecida para a classe trabalhadora, além de levar à exclusão social dos sujeitos e à reprodução da sociedade desigual de classes, traz uma tendência importante na sociabilidade do grupo social que aqui se estuda, que é a evasão escolar.

São diversos os motivos trazidos pelos adolescentes que não estavam estudando antes do cumprimento da MSE, a saber: outros interesses, preguiça/dificuldade nos estudos, uso ou venda de drogas ilícitas/ato infracional e expulsão. Em todos os motivos, se destaca o fato de a educação a que estavam tendo acesso não fazer sentido em suas experiências concretas de vida, não considerando sua história, seus limites e potencialidades. De todos os entrevistados, somente um declarou sentir prazer em estudar e achar isso fácil.

E eu sempre gostei de estudar na escola, nenhum problema, era tipo o melhor aluno da escola, nunca bombei, nunca tive nenhuma reclamação, nunca fui suspenso da escola, até aqui dentro na escola as professoras ainda fala que eu sou o melhor aluno e tal. (Leandro, 2017)

Esse é um aspecto reforçado pelo adolescente durante toda a entrevista, a crença na necessidade e importância dos estudos para conseguir um novo padrão de vida, e a disposição que ele tem para tal. Nesse sentido, para ele, o estudo não só se coloca como mecanismo de socialização, mas também como possibilidade de mudança, de alternativa para a prática de atos infracionais.

É porque eu tenho isso na cabeça, eu não vou ficar no crime pra sempre, eu posso tá ganhando dinheiro agora, e quando eu tiver com uns 20 e poucos anos? E aí? Vou querer soltar o crime, vou ter que trabalhar de servente, não vou ter uma casa própria, não vou ter um serviço bom pra mim. [...] . Pra você ver que é, tipo os estudos é importante. [...] Aí eu mesmo, eu não penso em ficar no crime a vida inteira, eu penso em terminar meus estudos. Antes de eu vim pra cá, mesmo eu traficando, mesmo eu traficando, eu falei pra minha mãe procurar o negócio do CESEC pra mim, porque eu queria terminar os meus estudos, pra mim concluir. [...] tô tentando tipo pegar firme de novo. [...] converso com as minhas técnicas pedindo pra quando eu sair daqui, se eu for desligado nesse relatório, elas desembolar o lance do CESEC pra mim estudar e terminar os meus estudos. (Leandro, 2017).

O que se percebe é que, mesmo buscando alternativas, as opções concretas que se colocam para Leandro (e para o grupo social do qual faz parte) não são simples etapas para se atingir um fim de formação, como o adolescente propõe. São alternativas que normalmente são destinadas à construção de uma trajetória curta de formação para o mercado de trabalho. Essa destinação é característica estrutural do sociometabolismo do capital, como afirmava o próprio Marx (2011), dizendo que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida.

Aparece já aqui a concepção trazida por esses sujeitos em sua trajetória de formação educacional da “necessidade” e “importância” da educação, que se contradiz com a concepção que acreditamos e que é colocada pela escola da instituição. Nesse sentido, a educação deixa de ser importante para a formação do ser social em um processo social (não individual, de foro íntimo) de permanente construção por meio das relações, em sua plenitude, em suas potencialidades, para se colocar como fundamento de inserção no mercado de trabalho e do “ser alguém na vida” (sic). É o que afirmam Bisinoto e outros (2015):

Contudo cabe frisar que o trabalho da educação social, numa perspectiva crítica, não se reduz a incluir ou inserir os segmentos marginalizados no mercado de trabalho, em programas de esporte, cultura e lazer para reproduzirem o modelo de sociedade liberal, mas formar sujeitos críticos que recusem o lugar social no qual foram colocados pelo sistema de classes e que atuem na superação do sistema de exploração (p. 581).

Tal concepção é contraposta também por Mészáros (2008), ao propor o que ele acredita ser a educação em uma sociedade para além do capital, a sociedade socialista. Segundo o autor, a educação deve considerar o indivíduo inserido em seu meio social, os desafios, limites e potencialidades que emergem de sua condição social e histórica. Não deve ser, portanto, uma educação que considere o indivíduo de forma isolada, formado somente para atender as demandas de inserção no mercado de trabalho, sem questionamento e superação dos limites da sociabilidade do capital.

O destinatário da educação socialista não pode ser simplesmente o indivíduo apartado, como no modelo dos ideais educacionais tradicionais. [...] Ao contrário, a educação socialista se destina aos indivíduos sociais, e não aos indivíduos isolados. Em outras palavras, concerne aos indivíduos cuja autodefinição como indivíduos [...] não pode

sequer ser imaginada sem a relação mais estreita com seu meio social real e com a situação histórica específica claramente identificável de que seus desafios humanos inescapavelmente emergem. (MÉSZÁROS, 2008, p. 94).

Assim, percebe-se a importância de se conhecer e compreender a condição social dos sujeitos, para o entendimento de sua sociabilidade, especialmente no que diz respeito aos processos educativos a que tiveram acesso. Nesse sentido, apesar de sua disposição individual e de sua predileção pelos estudos, a condição social de Leandro (2017) não se destoa dos demais adolescentes, tendo evadido da escola aos 12 anos de idade, para vender drogas, o que lhe rendia muito dinheiro, conforme ele reconhece. O que remete à questão da dificuldade de conseguir e se manter em um emprego, e à necessidade de se ter uma remuneração.

Eu mesmo desde muito novo, desde novo eu sou envolvido, saí da escola cedo pra vender droga, esses negócio e tal, aí o meu negócio era mais rua né. [...] Eu tinha uns 12 anos, doze, uns 12 anos, só que antes de 12 anos eu já mexia com uns trem errado. Só que aí com 12 anos mesmo que eu larguei a escola, comecei a vender crack e fui preso depois de um mês na porta da escola com 98 dola de crack. [...] antigamente quando eu era moleque eu não importava com dinheiro, aí quando eu envolvi no crime que eu enrolei com 98 dola de crack, um menino de 13 anos indo embora com 900 real pra casa, aí você acostuma com o dinheiro. (Leandro, 2017)

É perceptível a complexidade do fenômeno da evasão escolar, sendo configurado por diversas determinações e tendências que não podem ser simplificadas. O que se destaca aqui, entretanto, é que a questão da precarização do trabalho, a sociabilidade do consumo e a exclusão social são aspectos que determinam e são também determinados pela evasão escolar, ou seja, são sobredeterminações que vão conformar as sociabilidades desses sujeitos.

Paulo José (2017) e Valdevino (2017) também apontam aspectos positivos na escola, dizendo que gostavam de frequentar, principalmente pelas companhias. Mas assim como outros entrevistados, identificaram problemas que colocaram a experiência escolar como algo negativo e sem sentido em suas sociabilidades.

O que eu mais gostava... Não, acho que não tinha assim específico não, ah, eu não achava muito bom não né, mas minha mãe me obrigava, aí direto, mas eu sentia gosto também de ir pra escola estudar, mas muito não né, mas eu sentia um pouquinho. [...] Ah, tinha uns moleque lá que eu também não gostava né, ixi, altos negócio. A diretora enjoada demais, não gostava de mim, ixi, altos negócio mesmo, umas matérias também que eu não curto. Mas eu gostava de altos negócio também [...] (Valdevino, 2017).

Ah na hora de fazer a tarefa não curtia muito não esse trem, mesmo não, o resto tudo de boa mesmo curtia mesmo... (Paulo José, 2017).

As práticas tradicionais de ensino, distantes da realidade concreta desses jovens, a estrutura da escola, a imposição disciplinar do estudo, entre outras questões, não encontram

ressonância nas experiências sociais desses sujeitos, fazendo com que se perca o sentido e, consequentemente, o interesse pelo processo educativo.

[...] porque eu tenho já 16, se eu começar a estudar aí eu vou ter que fazer até o terceiro, do terceiro, no mínimo que as professoras já falou pra mim, eu vou ter que estudar mais 5 anos pra mim começar a ter um trabalho de 2.000 pra cima. Aí eu já não gosto de estudar, eu falo a verdade, eu estudo aqui porque é obrigado, mundão nem escola eu passo perto, aí estudar até o terceiro ano, porque eu tenho que fazer o primeiro, o segundo e o terceiro, mais três anos depois mais 5, 8 anos, cê é louco, prefiro ficar nessa vidinha que eu tenho mesmo, ganhando meu dinheiro mais fácil, do que dar uma dessa. [...] Ah nem, dá trabalho demais esse trem, é muito difícil estudar português, matemática, esse trem é muito complicado, interpretação, continha de y vezes x mais não sei quantos, trem de doido esse trem, não é comigo não entendeu (risos). [...] Cê é louco, meu psicológico não é pra isso de ser nerd e dedicar e pá, e por aí. (Gambazinho, 2017)

Ah, eu não achava muito bom não, porque era cansado demais, eu só ia lá pegar umas matérias e voltava pra casa mesmo, porque não precisa ficar na aula lá no CESEC né, é só pegar umas matérias e fazer trabalho, esses trem. (Marcos Antônio, 2017)

A necessidade de ficar muitos anos estudando para se alcançar um padrão de vida desejável, apresentada por Gambazinho (2017), bem como a opção pelo CESEC para acelerar o processo de formação e evitar desgastes com estudos, como mostra Marcos Antônio (2017), traduzem a dualidade educacional que destina a esse público uma trajetória de formação mais curta e precária. É assim que as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse e o desânimo, e a existência de outras experiências sociais nas quais os sujeitos se identificam e encontram sentido (ainda que socialmente negativas), levam à evasão escolar.

Ah, esse mundo né, você não se interessa por nada nesse mundo, fica só farra, quer curtir, não quer saber da vida... o que que o mundo oferece pra nós é isso mesmo, você quer tá no mundo, você não interessa por nada, estudo, você não quer mais saber de estudo, seus amigos vai pra outro canto você quer ir também, quer curtir a vida, acho que isso que chega ao ponto de não querer mais saber de nada da vida, não quer saber de estudo mais... [...] falava que ia pra escola e não ia, e ia curtir, acho que isso aí tira a concentração da pessoa demais, a pessoa se perde no mundo, vive em outro mundo que tem pessoa que nem conhece esse mundo, mas quem já passou por ele sabe como é que é. (Paulo Roberto, 2017).

Ah... Preguiça mesmo de ir pra escola, coragem de ir pra escola, tinha muita vontade de ir pra escola não. [...] Não sei não, escola não é pra mim não, esses trem de ficar copiando, tendo que ouvir trenzinho de professor, não gosto disso não, prefiro ficar no meu canto mesmo. (Anderson, 2017).

[...] porque aí foi na época que eu comecei a envolver, abandonei a escola, comecei a matar aula, no começo quando eu tava envolvendo, aí foi virando isso daí, comecei a usar droga, maconha, pó, foi desse jeito, aí foi. (Marcelo, 2017).

Um ciclo hedonista e de consumismo desenfreado, conformado pelo *ethos* capitalista de experiências individualizantes, substitui a escola, ressoando nas experiências concretas desses sujeitos. A educação deveria proporcionar a realização do ser social em suas potencialidades,

em sua relação com a natureza, com si e com o outro, fazendo sentido para os sujeitos como concretização de sua essência humana em identidade com o trabalho. Entretanto, pelo processo de alienação e estranhamento, ela é fragmentada e substituída pelo sentido do ter, da propriedade, do capital, do dinheiro, das necessidades mais animais que humanas. Conforme explica Marx (2011b), para que o ser humano possa apropriar, compreender o mundo, a realidade humana multifacetada, de forma universal, é preciso que ele realize isso de forma universal, ou seja, como homem total, a partir de cada uma das suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar). Entretanto,

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto somente é nosso quando o temos, quando existe para nós quanto capital [...] Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu, assim, o simples estranhamento de todos estes sentidos, o sentido de ter. (MARX, 2011b, p. 49-50).

Para além dos aspectos individuais, a política de educação também contribui nesse processo, ao reforçar a exclusão social desses jovens, não oferecendo as condições necessárias, não somente da simples inserção, mas também da permanência no sistema de ensino. É o caso de Valdevino (2017) que após ser “expulso”, ficou três anos tentando retornar para a escola antes da privação de liberdade, e não conseguiu acesso em nenhuma escola pública da cidade de Uberlândia.

Não, tinha sido expulso, aí eu pedi pra minha mãe me matricular na escola, eles não tavam me aceitando por causa deu ser cheio de passagem, esses negócio, eu não tenho muita coisa na escola não, tenho muito histórico bom na escola não, aí eu tinha sido expulso, aí eu tava uns três anos já sem estudar. (Valdevino, 2017).

1: Nós dois brigou lá dentro da escola lá, nós bateu no menino lá, aí nós dois foi expulso da escola, ele chegou a ser preso! [...] aí eu tô fazendo o oitavo e o nono no EJA e eu fiquei lá e ele não voltou não, não mas ele sempre pediu minha mãe para voltar né? [...] era difícil arrumar escola aqui pra ele por que ninguém aceitava por causa dessa briga, custou arrumar para mim, custou arrumar... 2: Por que as escolas têm a ficha né, custou, custou arrumar pra ela... 1: não aceitava nós dois escola nenhuma, e longe... nem com papel, o povo lá do [...] É, Conselho Tutelar, nem com papel eles não aceitava, não aceitava não... falava ‘vai nessa escola que eles vai te aceitar, nós ia, eles ligava no conselho, ligava lá não sei pra quem no conselho tutelar, conversava e não aceitava, e eles passava outro papel pra outra escola, nós ia não aceitava. [...] eles não aceitava ele, falou assim ‘ó, eu posso até aceitar ela, mas ele não’, porque eles falava que nós dois junto fazia muita bagunça. [...] Aí a minha mãe, e ele também não era muito assim com escola, aí a minha mãe preferiu eu, colocar eu e deixar ele, mas ele sempre pedia ‘mãe, vamos lá na escola lá vê se não dá certo’, chegava na escola falava ‘não, volta semana, mês que vem, semana que vem, vai dar certo, vai ter vaga pra você, vai ter vaga’, voltava não tinha [...] (Irmãs de Valdevino, 2017).

Aqui aparece o rompimento da educação oferecida pelas escolas com o princípio do desenvolvimento do sujeito a partir de suas potencialidades e garantia de direitos. Os

adolescentes aqui pesquisados recebem o estigma do “criminoso” e passam a ser objeto de diversas ações de exclusão e segregação social, começando pela escola, que, ao contrário do que acontece, deveria ser uma instituição de inclusão social e construção de projetos de vida emancipatórios. Entretanto, em suas trajetórias, esses sujeitos e suas famílias são colocados como totalmente responsáveis por sua condição social, desconsiderando-se esses aspectos de reforço e reprodução das expressões da questão social.

A oferta de uma educação dual, precária e reproduutora das desiguais relações sociais, vem acompanhada de um contexto de violência, que afeta o cotidiano escolar e educacional da juventude, e que configura uma realidade complexa de negação histórica de direitos. E é propriamente nessa realidade que estão inseridos os sujeitos dessa pesquisa, que têm marcados em sua trajetória a deserção escolar, a falta de sentido da educação e do estudo em suas vidas, frente às práticas e às vivências de violência (seja no ato infracional, ou no uso de substâncias psicoativas).

Os dados trazidos pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública<sup>40</sup> (ZANETIC et al., 2016), do ano de 2015, trazem outro fator importante na conformação desse quadro de precarização, que é a insegurança que permeia a vivência escolar de grande parte dos estudantes brasileiros. De acordo com o Anuário, metade (50,8%) dos alunos brasileiros que frequentaram o 9º ano do ensino fundamental nos 12 meses anteriores à pesquisa, estavam em escolas que informaram que a localidade onde a escola está situada foi considerada área de risco, em termos de violência<sup>41</sup>. Além disso quase 15% dos alunos que frequentavam esse nível de ensino não compareceram à escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, por falta de segurança no trajeto casa-escola ou na escola, taxa que cresceu 2,7 pontos percentuais de 2012 para 2015.

Dessa forma percebemos que a escola não tem se colocado como espaço de formação de sujeitos sociais transformadores, mas, ao contrário, tem contribuído para o aprofundamento de uma situação social marcada pela ausência de direitos, exclusão e estigmatização social e vivências de sofrimento e violência.

Ainda assim, os adolescentes entrevistados mostram em suas falas, que encontram nos limites e dificuldades, as possibilidades de mudança desse quadro. Todos eles, com exceção de Gambazinho (2017), disseram ter planos de continuidade nos estudos, principalmente por já terem começado no CSEUB, o que não deveria ser “desperdiçado”.

<sup>40</sup> O Anuário Brasileiro de Segurança Pública foi construído por meio de pesquisas e estudos realizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP).

<sup>41</sup> “[...] com presença de roubos, furtos, assaltos, troca de tiros, consumo de drogas, homicídios, entre outros.” (ZANETIC et al., 2016, p. 98)

Como vimos, Gambazinho (2017) acha que não compensa estudar muitos anos (em um curso superior, por exemplo) para ganhar a mesma coisa que facilmente ele consegue no “crime”, ou seja, as experiências educacionais que ele vivenciou não fizeram sentido algum em sua sociabilidade, frente à experiência do ato infracional. Entretanto, em sua percepção, isso é decorrente de sua condição social:

[...] eu já vou ter um filho né, e eu vou mostrar pra ele como é que é as coisas né, viver, falar o que que é o certo, que que é o errado, e só estudar, e ele vai ter que estudar, querendo ou não, desde pequenininho entendeu, desembolar pra ser umas escolas particular, alguma coisa, um trem miô entendeu, já pra nascer, viver mais tipo no luxo entendeu, que eu desde pequeno eu já fui mais faveladinho, não é nunca passei fome, mas sempre teve muitas dificuldades entendeu, não é, é poucos que nasce em berço de ouro, eu mesmo num nasci entendeu. Por isso que eu falo que hora que eu for ter meu filho, pra ele tipo nascer num berço de ouro, tipo pra não ficar iludido com mexer com trem de errado entendeu [...] (Gambazinho, 2017)

Sua fala retrata a desigualdade educacional do Brasil, que destina aos indivíduos diferentes trajetórias educacionais de acordo com sua origem social. Logo, Gambazinho (2017) mostra uma percepção de que para ter o acesso a uma trajetória educacional de qualidade, que seja compensatória frente à alternativa do ato infracional (a qual ele já percebe como ilusão), é preciso que se garanta uma origem social característica dos grupos privilegiados: nascer em um “berço de ouro” e estudar em escolas particulares. Opção para a qual ele não teve “escolha”, o que restringiria agora as oportunidades de tomar outra direção no sentido de um percurso educativo mais qualificado.

Além disso, Gambazinho (2017) reproduz o discurso do senso comum, fomentado pela mídia e construído para a reprodução do *ethos* capitalista, de eficiência e maior qualidade do privado. Tal discurso legitima práticas de mercantilização e privatização da educação, desqualificando e desresponsabilizando o Estado de sua obrigação com a garantia desse direito.

Os demais entrevistados também reconhecem que sua origem social é um obstáculo para seguir o caminho normalmente trilhado pelos jovens da classe burguesa: o ensino superior. Então, ainda que seja desejável, eles acreditam ser mais plausível a conclusão da educação básica, ou, no máximo, a realização de um curso técnico-profissionalizante.

Não, a minha, meu objetivo mesmo é terminar os estudos né, mas tipo assim, eu tô na mente mesmo que ganhar uma bolsa também vai ser bom né, aí tem que estudar né, tem que estudar. Mas se quiser consegue né, e eu tô querendo, tô querendo, vai ser uma boa oportunidade né, já tá aqui dentro mesmo, tem que dar uns fruto bom. [...] aí na hora nós vê né, o que for bom [...] mas eu quero fazer tipo uma administração, esses trem né, quero ser muito não. (Valdevino, 2017).

Meu sonho é virar um médico, mas que nem eu sempre falei, desde molequinho eu falo que, mas tipo eu sei que isso aí é muito difícil de conseguir, que faculdade é zika. Mas eu posso, eu tava falando, eu posso fazer um curso técnico, eu posso ter um de enfermagem, bagulho [...] Se você querer, se você querer mesmo você consegue, é

difícil mas você consegue, não sou burro, sou inteligente, demais, sou inteligente, aprendo rápido, aprendo coisa errada uai, porque que eu não posso aprender coisa certa? É fácil. (Leandro, 2017).

Mais uma vez o discurso capitalista de responsabilização do indivíduo perpassa as falas dos adolescentes, representado no “quem quer consegue” (sic), acreditando que a formação profissional é garantia de oportunidades de inserção social. Entretanto, eles complementam que deve ser um “querer” mais módico, de acordo com seu nível social, que não os permite “querer ser muito”, conseguir o que sonham ser, e, por isso, planejam seguir a trajetória destinada ao grupo social ao qual pertencem.

Aceitar a formação e o trabalho mais adequado ao seu nível social, traduz um aspecto próprio ao modo de produção capitalista, que é a substituição pela indústria moderna do trabalho complexo pelo simples, o qual não necessitaria de formação qualificada, mas no máximo uma formação de caráter unilateral e superficial (MARX, 2011).

Além disso, a necessidade de trabalhar como garantia de sobrevivência também aparece nos relatos como determinação para a trajetória educacional a ser seguida pelos sujeitos.

Eu tava, pretendendo não, tenho planos né, sair daqui começar a estudar à noite e trabalhar de dia. Porque falta pouco pra mim terminar de estudar, abrir de mão assim vai ser bobeira minha né, porque falta pouco, só três anos passa rápido, se pegar firme você consegue assim né? (Paulo Roberto, 2017)

Eu pretendo tá estudando, mas só que é o seguinte, na hora eu tô pensando mais em trabalhar do que estudar. Ah, porque cê precisa de trabalhar né, na minha situação que eu tô aí né, minha mãe é, não pode trabalhar né, aí eu tenho que ajudar ela em casa, aí eu tenho que trabalhar. Mas eu vou estudar também, vou estudar, vou estudar de noite, vou trabalhar das 6 horas da manhã até as 6 horas da tarde, e vou estudar no horário das seis às 10, vou estudar das 6:30 às 10, chegar do serviço rapidão, tomar um banho e ir pra escola, agora eu já vou fazer uma prova de reclassificação, vou passar pro primeiro, aí vai faltar só dois anos é, o segundo e o terceiro, depois do segundo e o terceiro eu já termino o estudo né, aí eu já tenho um cursinho já aí ó, já tenho um curso terminado (curso de cabeleireiro oferecido pelo CSEUB), aí, aí eu vou resolver a minha vida né. (Marcelo, 2017).

Para esses adolescentes o trabalho seria uma prioridade sobre os estudos, mas a conclusão desses pelo menos até o Ensino Médio completo também é considerada relevante. Por isso a necessidade de conciliar uma ocupação profissional com o tempo destinado à formação, aspecto que é característico das vivências da juventude da classe trabalhadora, que enfrenta diversas limitações para seguir a especialização universitária como atividade principal, e, por vezes, única. Nesse sentido, uma bolsa de estudos, conforme aponta Valdevino (2017), seria uma possibilidade para a realização de um curso superior. Fagiani (2016) mostra, todavia, que as iniciativas governamentais no Brasil, na área do ensino superior, têm se dado prioritariamente no sentido de incentivo à intervenção da iniciativa privada, por exemplo por

meio do financiamento de bolsas de estudos. Assim, a política social de educação tem contribuído para uma mercantilização da educação, ao invés de investir em políticas de acesso e permanência na educação superior pública, as quais atingiriam o público da presente pesquisa.

É importante ressaltar ainda que os dois adolescentes que estavam estudando antes do cumprimento da MSE (Paulo José e Marcos Antônio) disseram pretender fazer um curso superior como continuidade aos estudos, quais sejam, Engenharia Civil e Agronomia, respectivamente. Ou seja, na perspectiva desses adolescentes, não se descarta essa trajetória educacional, independentemente das determinações que dificultem tal caminho, provavelmente porque a educação não estava para eles completamente despida de sentido, já que em suas experiências concretas a evasão escolar não era uma realidade.

Sabendo que a ocupação profissional ou a realização de cursos profissionalizantes destinados para satisfazer as demandas do mercado de trabalho, se colocam como tendências na orientação educativa dos jovens da classe trabalhadora, buscaremos agora compreender o que tem sido oferecido para os sujeitos da pesquisa no que diz respeito à educação profissional no âmbito do CSEUB, bem como na educação regular proporcionada pela escola da instituição.

### **3.2.1 A educação oferecida no Centro Socioeducativo de Uberlândia – CSEUB**

Para melhor localizar a instituição e sua proposta educativa numa perspectiva macrossocietária, a análise de Rummert, Algebaile e Ventura (2013), mais especificamente no âmbito estatal, pode nos orientar nesse sentido. As autoras analisam programas educacionais instituídos desde os anos iniciais da década de 1990, nos variados setores de ação governamental. Elas identificam três categorias de programas federais, de acordo com o ramo de escolarização que eles instituem ou consolidam: aqueles que se dirigem à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória; aqueles que se dirigem à ampliação da escolaridade de jovens e adultos; e aqueles de financiamento educacional.

Conforme a primeira categoria de programas definidos pelas autoras - aqueles concernentes à escolarização regular obrigatória para crianças e adolescentes da classe trabalhadora -, pode-se identificar a escola estadual existente dentro do CSEUB. É oferecido nessa escola, com o objetivo de ampliação da jornada escolar, o programa Mais Educação<sup>42</sup>;

---

<sup>42</sup> Coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, “O Programa Mais Educação [...] constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de

além disso, com o objetivo de promover a permanência e a conclusão do ensino fundamental, é realizado na escola um programa de aceleração de aprendizagem, por meio da aceleração do processo de escolarização no interior da própria educação regular (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013).

De acordo com as autoras, são programas que instituem vias formativas distintas daquelas instituídas pela educação regular, tanto pelas composições curriculares diferentes, como pelas diferentes condições e dinâmicas de formação escolar, o que leva a trajetórias escolares e experiências de escolarização específicas (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013).

Por isso, num primeiro momento é importante conhecer e analisar a educação básica escolar construída no CSEUB. De acordo com o PPP da instituição (CSEUB, 2015), o qual se orienta pelas diretrizes e princípios trazidos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), são dois eixos da MSE a educação escolar e a formação básica para o trabalho e formação profissional.

Assim, o PPP prevê que sejam ofertados os níveis de Ensino Fundamental e Médio, por meio de uma escola estadual localizada na área interna da instituição desde sua fundação, na qual estão matriculados todos os adolescentes em cumprimento de MSE na instituição. Como a defasagem entre idade/série desses sujeitos é alta, devido à evasão escolar de grande parte deles antes de serem acautelados na instituição, percebe-se de forma positiva sua inserção na escola, garantindo sua permanência, como uma das estratégias de reinserção social utilizadas pela MSE. Entretanto, não foi possível o acesso a informações acerca dos egressos, que atestem de que forma essa educação contribui para suas trajetórias após o encerramento da MSE e o desligamento da instituição. Isso porque o acompanhamento dos egressos é realizado por meio do Programa Se Liga da SUASE, para o qual deve haver voluntariedade do adolescente. Caso existam, tal programa não nos disponibilizou os dados sistematizados.

Além disso, o PPP traz uma concepção de educação mais humanizada, a qual considera o adolescente como sujeito de sua história e de seu processo de formação, buscando, ao menos em âmbito programático, construir um sentido ligado às experiências concretas dos alunos, ainda que esteja sendo aplicada na ponta do problema, quando todo o complexo de garantia de direitos “falhou”:

A escola possui a obrigação de zelar pela assiduidade de seus alunos às aulas, para tanto, busca criar um ambiente agradável e atrativo aos adolescentes, para que os

---

educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas[...]" (BRASIL, 2011a, não paginado).

mesmos entendam o espaço como possível de diálogo, de crescimento, socialização e de muito aprendizado. [...] Para tanto, a história de vida de cada adolescente do CSEU é considerada no processo de ensino, pois acreditamos que as experiências distintas de cada um deles, influenciarão em sua capacidade de aprender os conteúdos (CSEUB, 2015, p. 9).

A conexão com sua história de vida e sua realidade social e concreta, cria um ambiente de aprendizado propício não somente teoricamente, mas também na compreensão dos fundamentos científicos da prática, por considerar o indivíduo de forma universal e não apartado das relações sociais, culturais, políticas, históricas e econômicas, como propõe Marx (2011c):

A universalidade do indivíduo não se realiza já no pensamento nem na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas. Encontra-se, pois, em condições de apreender sua própria história como um processo e de conceber a natureza, com a qual forma realmente corpo, de maneira científica (o que lhe permite dominá-la na prática). (p. 59).

Como vimos, essa concepção perpassa as propostas educativas da escola, conforme relata o Profissional I (2017), e confirmam os adolescentes entrevistados em suas falas. Nesse sentido, um aspecto que se destaca nas falas dos adolescentes, também identificado em sua vivência cotidiana pelos responsáveis da escola, conforme eles retratam, é a liberdade sentida nos momentos em sala de aula.

A escola daqui é legal até demais, porque, ah, em vista de cadeia que os moleques tá preso aí ó, é muito diferente aqui. De vez em quando as professoras faz um lanche pra nós diferente sabe, um lanche, as professoras é até humilde, trata a gente bem, não trata a gente com falta de educação sabe, eu acho de boa estudar, eu acho bom, pelo menos você tá fora da tranca, desse jeito a escola, é de boa. [...] (Marcelo, 2017).

Ah, aqui eu gosto, dá uma distraída né, ver umas pessoas diferentes, umas muié, uns, outro, outro, tipo o ritmo do mundão entendeu. As muié, as professoras já é mais gente boa, troca mais ideia cocê, fala o que é que tá acontecendo, como que tá o mundão, cê já fica naquela expectativa né. Agora se ficasse só na tranca ia ser mais ruim, eu acho que a escola ajuda muito. (Gambazinho, 2017).

Ah... Aí eu com sinceridade tem vez que eu acho muito bom, porque eu ocupo a minha mente com outras coisas, saio um pouco da cadeia, vou pra escola assim, mesmo com a escola aqui dentro a gente sai da mente um pouco, a gente não fica tão pensando em cadeia, cadeia, cadeia, conversa com pessoas diferentes [...] (Marcos Antônio, 2017).

Seus relatos contrapõem a privação de liberdade (materializada no que eles chamam de “tranca”) à possibilidade de vivenciar relações sociais diferentes, de respeito e valorização, principalmente por parte da equipe docente. Trazem ainda a percepção de uma vivência subjetiva positiva, quando se distraem na escola, esquecendo por um momento a situação de detenção. Nesse sentido, o Profissional da escola I (2017) comprehende esse aspecto como uma

possibilidade de humanização da medida socioeducativa e de identificação do adolescente como ser social com potencialidades criativas:

[...] quando termina a escola no alojamento eles gritam "pô, nos leva para a escola, nos leva para a escola". Por que razão? A escola é onde eles têm essa liberdade de conhecimento, tem a liberdade de raciocínio, é onde eles podem verbalizar como campo de conhecimento essa liberdade da escola para eles. Então eles veem na escola que é um lugar onde eles são humanos, eles não estão trancados, eles não estão na cela, Eles não estão na contenção, eles não estão limitados a um espaço 2 por 2. (Profissional da escola I, 2017).

Essa fala ilustra um viés próprio da socioeducação, presente na realidade das medidas socioeducativas, que é a interação entre ações educativas de formação para a cidadania e ações de escolarização formal, ou seja, a interconexão entre educação e direitos humanos. Por isso é importante definir a noção ou concepção (filosófica, política e ideológica) de educação que orienta as ações, bem como a intencionalidade dessas ações, e o projeto de sociedade que se quer com a educação.

Como atividade humana que possibilita a leitura, compreensão e intervenção na realidade historicamente construída, a educação pode ser utilizada tanto para a manutenção e reprodução de paradigmas socioculturais, quanto para a sua transformação, dependendo das relações de poder estabelecidas em cada contexto social. (BISINOTO et al., 2015, p. 579)

Nesse contexto, até aqui falamos especificamente da educação não formal promovida pela escola do CSEUB, definida por Bisinoto e outros (2015) como a prática complementar e independente da educação formal, que possui objetivos pedagógicos, estruturação e metodologias específicas, prescindindo de certificação oficial. Conforme o Profissional da escola I (2017), além das aulas expositivas, a escola se utiliza da denominada “pedagogia de projetos”, a qual funciona através de oficinas, parcerias com a equipe multidisciplinar da unidade e definição de temas e assuntos relevantes a serem trabalhados de forma coletiva e dialógica.

[...] por bimestre nós separamos, então há algumas disciplinas que trabalham os conteúdos e a avaliação contínua e processual, enquanto outras disciplinas e outros professores trabalham em cima da pedagogia em si né, a concretização dessa pedagogia, oficinas, relatos, roda de conversas, teatro, musicalização... São separados por disciplina né. (Profissional da escola I, 2017).

Contudo, mesmo em um espaço que deveria garantir vivências de crescimento e emancipação, o viés de punição não deixa de existir, e os problemas estruturais limitam a concretização dessa proposta de educação mais cidadã e humanizada. Assim, as salas em que os adolescentes têm aula são gradeadas, e eles ficam trancados junto com os professores, sendo liberados somente com a intervenção de um agente socioeducativo que os vigia do lado de fora.

Além de serem práticas que se esbarram em problemas estruturais de ausência do Estado na materialização de políticas sociais, como anteriormente exposto.

Nós somos uma unidade socioeducativa que foi criada para 80 adolescentes, 40 de manhã, 40 à tarde. Nós lecionamos para mais de 180, então nós temos aí salas de aula cheias, embora seja número reduzido de alunos, 12 alunos, mas cheia, apertado. [...] questão da estrutura, pouca ventilação, **não são salas de aula, a verdade é essa, não são salas de aula, são celas de aula, a estrutura de uma cela né**, então falta, em aspecto estrutural pedagógico limitado, é limitado, nós não temos um anfiteatro, nós não temos uma biblioteca ampla para estudos como você agora disse, no contrário, que poderia ter, nós não temos estrutura, nós não temos sala de reunião, é um banheiro aqui na área administrativa para todos os servidores, sexo masculino e feminino, um banheiro só, a nossa cozinha é um e meio por um e meio, então falta muito. A unidade tem espaço, é ampla, como você viu, bem ampla. Tem espaço para construção? Tem. Tem espaço para ampliação? Tem. Só que até hoje nós ainda não conseguimos uma liberação para ampliar a escola, ela esbarra na questão da Secretaria de Segurança Pública [...] (Profissional da escola I, 2017).

Sendo assim, não obstante os aspectos mais ligados à humanidade que perpassam as práticas educativas na escola do CSEUB, esta não deixa de se inserir na realidade concreta da sociabilidade do capital, que impõe seus limites para a efetivação de uma verdadeira educação que permita ao ser social se realizar por inteiro. Assim é que Mészáros (2008) postula que para que a educação atinja seu pleno significado é necessário um processo de transformação social, que leve à superação do *ethos* social herdado da ordem reprodutiva do capital.

Isso porque os limites do modo de produção capitalista, colocados ao desenvolvimento dos processos educativos de forma libertadora, emancipatória e humanizada, e que se recrudescem na situação de privação de liberdade em que estão os adolescentes da pesquisa, pressupõem práticas responsabilizadoras e moralizantes que se contradizem com aquele desenvolvimento.

São limites e concepções que aparecem de forma contraditória nas falas dos profissionais em conceitos como respeito e disciplina, valores, desajustes sociais, desestruturação familiar, pressupondo uma abordagem de apelo à consciência e à moral. São falas que se contradizem com a concepção também trazida por eles de atenção à história de vida, territorialidade e condições sociais dos sujeitos.

[...] eu acho que um dos nossos maiores conflitos aqui, nossas maiores dificuldades é fazer o menino, o aluno **respeitar as regras**, conviver com o outro, pra eles é muito difícil aceitar o diferente, é muito difícil, que é diferente mesmo. Então a nossa maior dificuldade é o convívio deles um com os outros, eu como professora vejo muito isso dentro de sala de aula. (Profissional da escola II, 2017).

Eu poderia colocar o aspecto social, convívio social, sociedade como um todo, a questão familiar, nós vemos aí que boa parte deles vem de uma **família desestruturada**, de filhos de pais que já estão cumprindo pena em presídios, a questão social até mesmo da própria sobrevivência, alguns não têm contatos com familiares, nós temos hoje adolescentes que são oriundos de situação de rua [...] então estava

vivendo em conflito com a sociedade, **em desajustes sociais**, as companhias do mundo lá fora. Então de uma certa forma eu vejo eles como vítima em parte do aspecto social. (Profissional da escola I, 2017).

São concepções que, transvestidas de defesa dos valores e da cidadania, legitimam práticas estigmatizantes, autoritárias e repressivas, as quais não tratam das causas sociais da chamada “crise de valores” e reproduzem as relações sociais desiguais de classe e as expressões da questão social. Sobre isso, diz Mészáros (2008):

Muito se fala hoje nas sociedades capitalisticamente avançadas sobre a agenda do respeito. Consiste na ilusória projeção de resolver a crise de valores cada vez mais aprofundada – manifesta na forma da crescente criminalidade e delinquência, ao lado da alienação cada vez pior do jovem em relação à sua sociedade – por um apelo direto e retórico à consciência dos indivíduos, postulando, em vão, o adequado ‘respeito pelos valores da cidadania democrática’. E quando toda essa pregação vazia fracassa, como tem de fracassar, uma vez que evita, como a uma praga, as causas sociais dos sintomas negativos denunciados, as personificações políticas do alto escalão do capital, inclusive o mais alto deles, começam a falar de como podem identificar a futura delinquência já ‘no útero da mãe’, indicando as medidas legislativas estatais autoritárias ‘necessárias’ para lidar com a futura criminalidade potencial no estágio mais inicial possível. [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 93).

Sendo assim, considerando-se o eixo de educação da MSE, como uma dessas formas de lidar com a criminalidade futura, previstas na lei, é importante conhecer como se dá a educação formal no CSEUB em suas especificidades de uma escola para alunos privados de liberdade. A escola estadual do CSEUB é uma escola regular, que segue os trâmites e diretrizes legais para a educação, como a LDB e a resolução da SEE, nº 2.197, de 2012 (SEE, 2012), que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Ela oferece o ensino do terceiro ano dos anos iniciais até o terceiro ano do ensino médio. Por ser uma escola em unidade de internação, as aulas são de 50 minutos, com um professor regente (unodocência), não havendo horário de recreio e nem educação física. Além disso a frequência na escola é uma regra da instituição a ser seguida obrigatoriamente.

A metodologia de ensino segue as diretrizes pedagógicas para escolas do Sistema Socioeducativo de Minas Gerais do ano 2017 (SEE, 2017). Assim, as turmas são cicladas para que ocorra um processo de aceleração. Segundo a SEE (2017), os ciclos deverão funcionar da seguinte forma:

Para o Ensino Fundamental serão organizadas turmas de aceleração de estudos, com média de 12 estudantes. As turmas de aceleração, para alunos do 1º ao 5º ano, terão duração de um ano [...] Para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental serão organizadas turmas em dois períodos, sendo o 1º período correspondente aos estudos do 6º e 7º anos e o 2º, aos estudos do 8º e 9º anos. Cada período terá duração de um ano. (não paginado).

Conforme o Profissional da escola I (2017), o processo de aceleração não se caracteriza como EJA, pois mantém-se os 200 dias letivos, bem como não pressupõe uma corrida, pois respeita-se o período escolar do ano letivo. Ele diz ainda que o acompanhamento dos alunos vai se dar por meio da formação continuada, de avaliação contínua e processual em relação às competências e habilidades propostas pelo professor.

Segundo a Resolução 2.197/2012 da SEE (2012), esse acompanhamento e avaliação podem ser realizados por meio de diferentes recursos, procedimentos e instrumentos como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, que vão subsidiar o diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias. Um dos objetivos dessa avaliação de aprendizagem, contidos na Resolução da SEE (2012), é possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com distorção idade-ano de escolaridade, e, portanto, o público majoritariamente atendido pelo CSEUB, levando ao seu reposicionamento em relação à sua idade e ao seu desempenho.

Na instituição, o diagnóstico se orienta por questões específicas de um programa de atendimento socioeducativo, como o aspecto da segurança, frente aos conflitos existentes entre os adolescentes internos, contando ainda com o apoio da equipe técnica, que realiza o acompanhamento desses jovens no cumprimento da MSE:

Eles chegam aqui e passam por uma fase de adaptação, durante esse tempo que a gente chama, que é o atendimento provisório dele, a gente faz a análise diagnóstica e a gente conhece a partir, da onde que a gente vai partir, de que série que ele parou. E a gente tem também o respaldo da documentação dele que chega aqui na escola, o histórico escolar dele [...] (Profissional da escola II, 2017).

[...] então nós temos uma equipe pedagógica, nós temos a secretaria, que já trabalha em cima disso, e como parceiros nós temos a equipe técnica da unidade que também procura né auxiliar na busca dessas informações. [...] Além disso a enturmação se dá de uma forma diferenciada, tendo em vista que, a territorialidade onde esse adolescente estava, porque nós lidamos com uma clientela que, oriundos alguns de facções, de membros de gangues né, de rixas sociais de bairros... Então não é apenas enturmar, é enturmar com segurança. (Profissional da escola I, 2017).

Ainda na educação regular, é oferecido o programa do MEC, “Mais Educação”, o qual tem uma abordagem mais ligada à prática, mas que ainda é restrito, pela quantidade reduzida de adolescentes que têm a ele acesso, por questões de segurança e estrutura, conforme explica o Profissional da escola I:

[...] a saída deles se dá para o Mais Educação que é a educação integral. Então são oficinas, nas oficinas não podemos levar muitos devido à área de segurança, então nós trabalhamos com 10 adolescentes né, em cada oficina, trabalho com o adolescente ali, há uma rotatividade para que todos possam ter acesso. Então é o que eles fazem no contraturno. Com isso eles têm oportunidade de visitar o laboratório de informática com supervisão, com alguém acompanhando, para fazer trabalhos tem os trabalhos de

horta onde trabalha todos os princípios de horta, a produção alimentícia, comunitária, tem a pintura, o artesanato e tem as aulas de reforço.

Três dos adolescentes entrevistados, dos seis que tiveram oportunidade de participar das oficinas oferecidas pelo programa, as percebem em contraposição à privação de liberdade, como uma forma de passar o tempo e ocupar a mente, um momento de liberdade.

Ai eu acho bom, porque passa o tempo né, se você tá trabalhando você vê a hora já tá no finalzinho da tarde, ai fala "oh, passou rápido", aí quando tá dentro do alojamento ixii, parece um ano (risos)... (Paulo Roberto, 2017)

Ah, eu sinto... Primeiro de tudo é a liberdade né, ar fresco, nossa que isso, porque fora da tranca quase o dia inteiro né, aí é bom lá, refrescar a mente e ocupar a mente também né, já trabalha, já logo molhar as plantas, tirar algumas plantas que não pode tá lá. Eles ensina um agente lá, eles ensina lá como é que faz. É bom, ocupar a mente lá, acima de tudo, é bom, muito bom. (Valdevino, 2017).

Ah, eu acho bom também que pra você ficar fora da tranca, da cela, mas também que você vai tendo mais conhecimento como que faz a horta também. (Paulo José, 2017).

Percebe-se que a sociabilidade construída na cotidianidade dos sujeitos, no que diz respeito aqui ao eixo da educação, remete à especificidade de sua condição de privação de liberdade. Nesse sentido, ainda que o projeto “Mais Educação” traga uma proposta de ampliação do conceito de educação, a partir da articulação da escola com políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais envolvidos na Educação Integral (BRASIL, 2011a), no CSEUB essa proposta se limita à execução de oficinas de caráter laborterapêutico, sem oferecer aos sujeitos o fortalecimento de vínculos com a comunidade proposta pelo projeto e pelos eixos da MSE: “A definição de um paradigma contemporâneo de educação integral entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas.” (BRASIL, 2011a)

É assim que a concepção trazida pela escola do CSEUB e por seus educadores<sup>43</sup>, de uma educação que considera o ser humano em sua integralidade, territorialidade, potencialidades e

---

<sup>43</sup> Tal concepção foi percebida nas falas dos profissionais, no PPP do CSEUB, e está presente também na resolução 2.197/2012 da SEE (2012), que diz o seguinte em seu artigo 3º: “Art. 3º As Escolas da Rede Estadual de Ensino adotarão, como norteadores de suas ações pedagógicas, os seguintes princípios: I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias. Parágrafo único. Na Educação Básica, as dimensões inseparáveis do educar e do cuidar deverão ser consideradas no desenvolvimento das ações pedagógicas, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando.” (não paginado).

limites, não se efetiva na prática concreta. Isso porque ela se realiza em uma instituição de privação de liberdade, que tem suas especificidades, trazendo além do caráter de socioeducação, um caráter sancionatório e punitivo.

As especificidades são destacadas nas falas dos profissionais da escola, mostrando o duplo caráter da educação oferecida pela instituição, que perpassa a necessidade da socioeducação e da consideração do sujeito e de sua história, e, para isso, de um profissional capacitado para as diferentes demandas que emergem em uma escola de uma instituição socioeducativa; e, de outro lado, a questão da segurança e da sanção, que não desconsidera a situação de conflito com a lei dos alunos ali atendidos, legitimando por vezes práticas repressivas e estigmatizantes, como vimos.

[...] ser professor no centro socioeducativo é diferente de ser professor numa escola regular lá fora, até mesmo isso começa pelo próprio processo de designação, o processo de designação ele, através de um termo de cooperação mútua entre a secretaria de segurança pública e a secretaria de educação, existe dentro do termo, reza em seus artigos que um dos quesitos é o perfil do profissional, porque o professor ele se torna um socioeducador e ele sendo um socioeducador ele tem que estar a par, consciente dos eixos que esse adolescente mesmo estando na escola ele tem que cumprir, o eixo de socialização, o eixo de escolarização, o eixo de profissionalização, o eixo de saúde né, que são amparados pelo SINASE né. (Profissional da escola I, 2017).

Devido ao ato infracional do adolescente em si e tendo em vista que o próprio regimento da unidade e da escola reza a princípio, até pelo ECA, a segurança do adolescente e a segurança de todos, então é feita uma análise em cima da situação do adolescente sobre o que ele fez, é observado em cada um desses aspectos, se ele pode estar em convívio ou não. Percebendo o aumento de periculosidade onde ele está colocando em risco a própria vida, então é colocado esse aluno separado em uma turma menor, uma turma com dois adolescentes. Há casos de necessidade dele ser atendido sozinho. [...] Se eu colocar esses adolescentes numa sala, dependendo do ato infracional ele não fica dois minutos né, o risco de uma agressão física violenta é grande, então por isso a necessidade dele ser atendido separado. Não é prejudicado porque a grade curricular é obedecida, a matriz curricular né, o corpo técnico atende, os professores atendem, então em momento algum ele se vê prejudicado, muito pelo contrário, é uma forma de oferecer segurança. Passado esse momento dele né, como diz, ele entrou nos acordos lá, no convívio deles dentro dos alojamentos e a diretoria de segurança da unidade percebeu que é possível esse adolescente viver em convívio, então ele volta para o convívio na unidade, ele sai da contenção, volta para o convívio da unidade, a escola é informada que ele está em convívio, a escola passa a inserir ele em salas maiores, então é progressivo né. Aos poucos a gente vai enturmando ele. (Profissional da escola I, 2017).

São relatos de um mesmo profissional, que deixam transparecer as contradições próprias do processo socioeducativo, bem como da educação oferecida pela escola, que transitam entre a formação humana, o vínculo com a realidade concreta do sujeito e a culpabilização individualista e punitiva dos sujeitos. Por isso é importante identificar e definir, de forma clara, a noção ou concepção (filosófica, política e ideológica) de educação que orienta as ações educativas, bem como a intencionalidade dessas ações, e o projeto de sociedade que se quer

com a educação (BISINOTO et al., 2015). Nessa perspectiva, entendemos que a educação do CSEUB não se restringe àquela oferecida pela escola, a qual já traz em suas práticas concepções contraditórias, como vimos, mas é concretizada também nos denominados cursos e oficinas profissionalizantes oferecidos como parte do eixo de formação básica para o trabalho e formação profissional.

### **3.2.2 A formação profissional no CSEUB**

Assim, retomando Rummert, Algebaile e Ventura (2013), as autoras colocam na segunda categoria dos programas educacionais por elas analisados, os cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos, que não concluíram as etapas do ensino fundamental e médio na idade própria, com o retorno à escolarização básica articulada ou não à educação profissional. Como foi possível perceber, alguns adolescentes entrevistados acreditam ter nessa categoria de programas uma possibilidade de continuação dos estudos, de uma perspectiva de futuro e de uma “vida melhor”, com o que eles chamam de “ser alguém na vida” (sic), uma garantia de empregabilidade, e até mesmo uma possibilidade de mudança em suas trajetórias de cometimento de atos infracionais.

O problema é que essa perspectiva é um tanto quanto abstrata, por não encontrar respaldo na realidade concreta, reproduzindo na verdade a educação dual e as relações sociais desiguais de classe. Nesse sentido, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) caracterizam essa política de EJA como pulverizada, fragmentada, heterogênea e complexa, a qual é instituída não somente pela adesão de estados e municípios, mas também pelas parcerias público-privado, para públicos-alvo cada vez mais segmentados, em decorrência da diversidade de vínculos institucionais, de instalações, recursos, equipes profissionais, durações e perfis formativos. São também programas instáveis, por sua duração incerta e seus distintos padrões de organização.

Por fim, na última categoria, as autoras colocam os programas de financiamento da formação profissional da classe trabalhadora, os quais tem contribuído para a expansão de vagas e a multiplicação de vias formativas no ensino médio, na educação profissional e no ensino superior. Tendo em vista a idade em que estão os sujeitos da pesquisa, nos interessam aqui os programas que dizem respeito ao financiamento no ensino médio e na educação profissional, entre os quais está o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei 12.513/2011. Por meio de diversas iniciativas em nível federal, estadual e privado, o Pronatec tem como objetivos:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2015a).

Rummert, Algebaile e Ventura (2013) destacam que no Pronatec, para além do financiamento direto da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, por diferentes meios, há a ampliação do financiamento estudantil em instituições públicas e privadas, também por meios variados. Assim, entre as iniciativas deste programa está a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional, na modalidade a distância por meio, por exemplo, das unidades de ensino dos Serviços Nacionais de Aprendizagem<sup>44</sup> (os quais integram a rede privada de ensino profissionalizante) (BRASIL, 2015a).

Nesse sentido, percebe-se a mercantilização da educação profissional, por meio da financeirização pública de serviços privados, pela priorização do princípio do ganho rápido e da lógica do mercado, e os consequentes ensino precarizado (com cursos de curta duração) e a privatização da política de qualificação profissional.

Ainda sobre esse mesmo aspecto, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) apontam que tais programas reconfiguram a demanda e a oferta de educação profissional, média, e superior.

Parte relevante dessa reconfiguração resulta da indução sistemática, por eles promovida, da procura de vagas em instituições privadas, por parte de segmentos sociais de baixa renda, e o efeito direto dessa indução de demanda é a constituição, em larga escala, de um novo e lucrativo eixo de expansão da oferta privada. (p. 730).

Dessa feita, no que diz respeito ao eixo de formação profissional, percebe-se que a instituição reproduz nos cursos e oficinas oferecidos, a concepção utilitarista de uma formação destinada especificamente para a classe trabalhadora, que visa atender às demandas do mercado de trabalho e responsabilizar o indivíduo por sua empregabilidade, sem considerar os aspectos macrossocietários de precarização do trabalho e desemprego.

---

<sup>44</sup> Também denominado de Sistema S, é “Formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas) [...] voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares.” (BRASIL, 2015b, não paginado). Dele fazem parte, entre outros, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes).

Conforme o PPP do CSEUB, o oferecimento de cursos tem por metodologia fortalecer e firmar novas parcerias. Assim, no período de acompanhamento das atividades da instituição, na fase de observação da pesquisa de campo, foi possível identificar as principais parcerias e a forma como elas eram estabelecidas, bem como as características dos cursos oferecidos. Além disso, a partir das entrevistas com os profissionais da unidade, também conseguimos estabelecer melhor um panorama acerca da forma como funciona o eixo de profissionalização da MSE de internação no CSEUB.

Foram identificados 3 tipos de atividades consideradas de formação profissional realizadas semanalmente na instituição, no período de 20/02/2017 a 17/03/2017, às quais foi possível acompanhar pelo menos um dia de execução, e das quais os adolescentes entrevistados participaram, alguns em mais de uma.

a) Curso ZAPe! - Virtudes empreendedoras: fruto de parceria com o IAMAR – Instituto Alair Martins, associação civil, sem fins econômicos e lucrativos, braço social do Grupo empresarial Martins, da cidade de Uberlândia/MG, foi ministrado por duas assistentes sociais da instituição capacitadas pelo próprio IAMAR, para 3 turmas diferentes que abrangeram 24 adolescentes.

O programa é dividido em 3 módulos: no módulo I são apresentadas as diversas virtudes que deveriam estar presentes na trajetória de vida e trabalho dos empreendedores; no módulo II é realizado um trabalho de campo com empreendedores locais, como forma de exercitar o chamado empreendedorismo juvenil, por meio da identificação, registro e avaliação de casos reais de empreendedores; no módulo III propõe-se uma educação para o mercado, com apresentação das características gerais do sistema econômico e suas influências nos negócios e na carreira, com noções de como organizar um empreendimento (IAMAR, 2013). Conforme o IAMAR (2013), o ZAPe! tem como missão desenvolver o potencial de adolescentes e jovens para construir visões do futuro e transformá-las em realidade por meio da educação para o empreendedorismo, perspectiva central do curso. O instituto define empreendedorismo da seguinte forma:

[...] desenvolvimento de uma **atitude** básica **proativa** e **construtiva** diante da vida como um todo e, de modo particular, diante do trabalho. Para o IAMAR, fomentar o Empreendedorismo é a **premissa básica** que a sociedade necessita **para enfrentar os desafios do mundo do trabalho**, que se tornou mais complexo, competitivo e exigente. Precisamos desenvolver pessoas dotadas de **visão positiva de futuro**, perseverantes e preparadas para o processo de **sonhar, planejar e construir seu próprio caminho**. É imprescindível desenvolver novas **competências e habilidades** nos jovens e, consequentemente, uma nova postura de **ser e agir**. (não paginado, grifos nossos).

O instituto diz ainda que considera a educação para o empreendedorismo ao lado da Educação Básica e Profissional, sendo o O ZAPe! a ferramenta que contribuirá para a travessia do jovem entre o mundo da educação e o mundo do trabalho (IAMAR, 2013).

A concepção do curso é reproduzida na fala dos adolescentes, os quais dizem que o ZAPe! traz a possibilidade dessa inserção no mundo do trabalho, a partir da construção de seu próprio negócio, o que se mostrou como um dos anseios em suas perspectivas de vida futura, como vimos.

Ah... A parte que eles ensinam né, ser um, ser um vendedor, um comerciante, tipo um, você abrir seu próprio negócio, ele te ensina você fazer tudo isso, você abrir seu próprio negócio, você ter suas contabilidades, você ter seus, seus funcionários, isso daí então, o curso ele é bom também. (Anderson, 2017).

O que se destaca nesses pontos de vista é que o ZAPe! reproduz a concepção individualista e moralista da sociabilidade do capital, que postula que valores formarão uma personalidade com competências e habilidades necessária às demandas do mercado. É o que diz Mészáros (2008) ao discutir os ideais educacionais tradicionais em contraposição a uma educação socialista para além do capital: “Pois, como já indicado, no passado, os preceitos e princípios educacionais defendidos eram via de regra detalhados na forma de apelos diretos à consciência dos indivíduos particulares, normalmente concebidos em termos de exortações morais.” (p. 94).

Nesse sentido, ao trazer o conceito do empreendedorismo, o qual resgata a questão da empregabilidade, o curso ZAPe! propõe que o indivíduo é por ela responsável independente dos aspectos sociais e econômicos, desde que tenha uma “visão positiva de futuro” e sonhe, planeje e construa seu **próprio caminho**. Além disso, desresponsabiliza o Estado de sua obrigação na garantia de direitos e políticas sociais públicas de educação profissional, por ter um caráter voluntarista e filantrópico, inclusive se utilizando do trabalho dos técnicos da instituição para tanto, ainda que esta não esteja entre suas funções, sendo na verdade dos socioeducadores<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Conforme o SINASE (BRASIL, 2006b), a equipe mínima para atendimento de até quarenta adolescentes em cumprimento de MSE de internação deve ser composta por: 01 diretor, 01 coordenador técnico, 02 assistentes sociais, 02 psicólogos, 01 pedagogo, 01 advogado (defesa técnica)m profissionais necessários para o desenvolvimento de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração e os denominados Socioeducadores. “As atribuições dos socioeducadores deverão considerar o profissional que desenvolva tanto tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto às atividades pedagógicas. Este enfoque indica a necessidade da presença de profissionais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e profissionalizantes específicas.” (p. 45). Assim, o cargo de agente socioeducativo do CSEUB, é considerado pelo SINASE como socioeducador.

É preciso ressaltar que, conforme o Diretor I (2017), ao serem contratados, os profissionais do cargo de socioeducadores receberam a função de oficineiros, ou seja, como auxiliares para ministrar oficinas, entretanto nem todos estavam, na época da pesquisa, no exercício dessa função. Frente a isso, o Diretor I (2017) informou que a instituição está buscando reestruturar a execução dessas atividades, para que os profissionais a elas destinados, retornem para suas funções.

Dessa forma, considera-se que o ZAPe! é um curso abstrato, que trabalha com valores e atitudes individuais, não trazendo de fato uma formação profissional que trate dos aspectos fundamentais do processo produtivo.

b) Cursos EAD: são diversos cursos oferecidos na modalidade Educação à Distância (EAD), pela Rede UAITEC, programa do Governo de Minas, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SEDECTES). O programa tem por objetivo possibilitar o acesso a conteúdos pedagógicos que sirvam para qualificação e requalificação da mão de obra e para formação profissional, por meio de cursos de Graduação, Tecnológicos, Extensão Universitária, Pós-Graduação, Cursos de idiomas e Cursos livres. Tem por perspectiva que a educação a distância atende um maior número de cidadãos (UAITEC, 2017).

Alguns dos cursos oferecidos são: APAE - Treinamento para o Centro Tecnológico de Capacitação – Online; Aproveitamento de Alimentos – Online; Analista de Mídias Sociais - Semi-presencial; Assentador de Piso Cerâmica e Azulejo – Online; Assentador de Portas e Janelas de Madeira / Carpintaria – Online; Atendendo com Qualidade – Online; Curso cabeleireiro – Online; Operador de telemarketing – Online, entre outros. Todos os cursos devem ser concluídos em até 30 dias, e um certificado é concedido após uma prova de 10 questões de múltipla escolha, tendo o aluno 1 hora para fazer, e duas tentativas, caso não consiga acertar pelo menos 70% da prova.

No CSEUB participaram no período supracitado 38 adolescentes, sendo que desses, 18 participam também do Zape!. Os cursos foram realizados na sala de informática da instituição, também sob a supervisão dos técnicos, ainda que essa não seja sua atribuição.

Embora sejam os únicos cursos de fato oferecidos pelo Estado na instituição, a Rede Uaitec veicula a mesma perspectiva individualista e responsabilizadora, segundo a qual um curso de formação profissional que ofereça habilidades e competências ao aluno é o único requisito necessário para sua inserção no mercado de trabalho. Conforme a Uaitec (2017): “Capacitar consiste no desenvolvimento e/ou atualização, complementação e ampliação das

**competências e habilidades individuais** para o mercado de trabalho. A capacitação visa proporcionar **autonomia e autoconfiança** ao cidadão.” (não paginado).

Além disso, o nível de aprendizagem por parte dos alunos é questionável, pois os técnicos responsáveis têm que lhes ajudar na prova final do curso, pois se reprovam duas vezes têm de fazer o curso todo de novo. Ademais, ainda que os adolescentes escolham os cursos no primeiro dia, eles são orientados a escolher algum que condiga com sua capacidade intelectual, sua escolaridade, e que oferecerão mais oportunidades ao serem desligados, ou seja, voltados para trabalhos manuais, como por exemplo, garçom, auxiliar de obra, etc. Dessa forma, são cursos fragmentados, por não oferecer de fato uma capacitação prática e uma aprendizagem profunda das bases do processo produtivo (por exemplo, aprende-se a assentar pisos e a cortar cabelo somente com aulas online, recebendo inclusive um certificado), precarizado e de curta duração (devendo ser concluídos em até 30 dias), e que contribuem para reproduzir a estrutura de classes, ao oferecer uma qualificação própria para a classe trabalhadora, a mantendo nos estratos mais baixos do mercado de trabalho.

Essa formação profissional é questionada por Saviani (2007), ao mostrar que ela é fruto da divisão histórica nas sociedades de classes entre trabalho intelectual e manual, sendo que a classe oprimida, a classe trabalhadora, é tendenciosamente destinada para o último, e com esse objetivo é configurada a educação a que tem acesso.

[...] nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. [...] Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. [...] De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

De fato, a educação escolar deve ser ligada ao processo produtivo, mas não de forma fragmentada, a partir de um adestramento em determinada habilidade (como ocorre nos cursos da Uaitec), respondendo às necessidades do mercado. Mas deve estar conectada aos fundamentos do processo produtivo, de forma geral e ampla como é o “homem inteiro”. É assim que Saviani (2007) traz o conceito de Politecnia, se contrapondo aos ideais educacionais tradicionais, pois segundo ele,

[...] não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (p. 161).

A percepção da falta de efetividade prática e da conexão à realidade concreta dos cursos EAD aparece na fala do adolescente Marcos Antônio (2017), o qual não identifica, como aconteceu no ZAPe!, uma garantia de empregabilidade nas formações profissionais por eles trazidas.

Sinceridade? Hmm não achei muito bom não. Porque não, não, não tem aula prática, só tem aula... não aula, aula prática é mexer não é? Só tem aula em computador, num, não é muito bom não, mas a gente aprende algumas coisinhas ou outra que a gente não sabe né, fora isso foi bom. (Marcos Antônio, 2017).

Seu relato reflete a fragmentação e cisão ocorrida na formação profissional da juventude da classe trabalhadora, reproduzida dentro do CSEUB, se contradizendo com a concepção de educação trazida pela escola, bem como de socioeducação conforme descrevemos aqui. Nesse sentido, a proposta de uma educação politécnica pressupõe dois níveis de formação: conhecimento dos fundamentos das habilidades aprendidas, bem como a articulação dessas habilidades com o processo produtivo amplo, níveis que não compõem os cursos oferecidos.

A percepção da falta de praticidade dos cursos é também o ponto de vista do Diretor I (2017), que apontando a relevância que o certificado oferecido pelos cursos tem para o currículo dos adolescentes, no momento de inserção no mercado de trabalho, reconhece, por outro lado, a falta de efetividade prática dos cursos como um problema que deve ser melhorado pela instituição.

Olha é, eu teria que ter uma noção de como que é a saída deles lá fora sabe, eu tinha que ter um retorno de como que [...] O que eu acho que ele deixa a desejar, os cursos profissionalizantes nossos, é a prática né, de aliar o curso com a prática aqui dentro, teria que ter um centro aqui dentro, organizado aqui dentro para oferecer essa parte prática, alguns meninos conseguem fazer essa parte prática no EAD que tem curso de eletricista, tem menino aqui que faz a manutenção da unidade todinha da parte elétrica. Tem alguns meninos que já estão muito avançados, já fizeram o curso EAD da parte elétrica, parte mecânica, eles conseguem, tem menino aí que consegue mexer na parte elétrica todinha, porque tem agente que fica dando a supervisão, tem agentes que... (Diretor I, 2017)

Além disso, o profissional reconhece a necessidade de dados acerca dos egressos, para que se identifiquem os desdobramentos dos cursos profissionalizantes na reinserção social desses sujeitos, os quais, como já vimos, não existem de forma sistematizada.

c) Curso de corte de cabelos: A oficina é oferecida aos domingos, a cada 15 dias, ministrada por um barbeiro que ofereceu o curso voluntariamente, por meio do convite do técnico da Psicologia, para 5 adolescentes, sendo que 1 participa dos outros dois cursos também. A proposta é que ao se encerrar o curso, uma nova turma dê início novamente. O curso tem diversos objetivos, entre os quais oferecer uma capacitação profissional que não exija muita leitura e estudo (aspecto com o qual os adolescentes têm muita dificuldade, principalmente pela

baixa escolaridade) e possua uma prática mais concreta e técnica; oferecer um curso que possibilite mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho quando desligados da instituição, pois há diversos locais de trabalho, além da possibilidade de construir um serviço autônomo em casa; e, por fim, oferecer uma parte pedagógica de trabalho reflexivo.

Embora esse seja o curso que mais se aproxima de uma educação profissional ligada às bases do processo produtivo, e que atende de fato às demandas dos adolescentes (pois é grande o número de adolescentes interessados em participar), ele depende da ação individual voluntária do professor, desresponsabilizando mais uma vez o Estado de sua obrigação com relação à qualificação profissional, e ainda tem uma pequena abrangência ao atender somente 5 adolescentes. A determinação dessa quantidade de vagas, conforme o técnico responsável, busca possibilitar o trabalho com os diversos aspectos da realidade que esses adolescentes vivenciam, inclusive a família, acompanhando individualmente as necessidades e demandas trazidas para a reflexão.

A aproximação do curso com a realidade concreta dos sujeitos, é identificada na fala de um dos adolescentes que dele participou, o qual tem como perspectiva real a inserção nessa área de trabalho.

Agora aqui dentro do CSEUB eu consegui 2 de, 2 é certificado de cabeleireiro aqui dentro, agora eu vou tentar sair pra rua, trabalhar, tentar montar um salão né de cabeleireiro, minha tia ela era cabeleireira, ela tem umas coisas lá ainda de cabeleireira, ela vai doar pra mim, aí eu vou ver se eu não abro um salão, porque eu gostei de tá fazendo o curso, achei interessante. (Marcelo, 2017).

A partir desse relato é possível perceber a importância de uma concepção educacional que traga uma relação explícita entre trabalho e educação e proponha uma formação geral, a qual teria por objetivo final a autonomia do educando e uma construção de uma trajetória alternativa (o que objetiva também a socioeducação). É a concepção marxista, a qual trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, conforme à omnilateralidade que caracteriza o homem, e de sua plena e total manifestação, oposto ao indivíduo parcializado e especializado (SAVIANI, 2007).

d) Em entrevista com o Diretor I no dia 19 de abril de 2017, nos foi informado que começariam dois novos cursos, aos quais, pelo tempo de pesquisa, não foi possível acompanhar. Um deles é uma parceira da SUASE com a ONG Junior Achievement (2017), o curso “Introdução ao Mundo dos Negócios”, que começaria no dia 20 de abril. De acordo com o site institucional da organização, a Junior Achievement se utiliza do que denomina de método “Aprender-fazendo”, o qual tem por foco o incentivo e estímulo aos jovens para o mercado de trabalho, com estratégias de educação financeira, preparação para o mercado de trabalho e

empreendedorismo, o que geraria caminhos para empregabilidade e criação de empregos. Embora não tenha sido acompanhado, podemos inferir que ao seguir os princípios do *ethos* capitalista de empreendedorismo e empregabilidade, esse curso também servirá para a reprodução das estruturas desiguais de classe e responsabilizadoras do indivíduo.

O outro curso é também do instituto Iamar, e entraria no lugar do ZAPe! com 30 vagas. Seria um curso-piloto para o qual a instituição foi escolhida juntamente com algumas instituições no Brasil, consideradas pioneiras no ZAPe!. Um curso semelhante ao ZAPe!, com a diferença de ser totalmente interativo e virtual. No dia da entrevista uma assistente social, uma psicóloga e uma agente socioeducativo estavam participando de uma capacitação para ministrar esse curso. Não é possível, todavia, chegar a conclusões acerca desses cursos que não tinham sido completamente implantados até à data da pesquisa de campo.

Como vimos, a percepção dos sujeitos acerca dos cursos oferecidos é, de forma geral, positiva. Eles entendem que a formação e o aprendizado adquiridos, especialmente materializados nos certificados que recebem vai garantir sua empregabilidade, aumentando as oportunidades de inserção social.

É bom, eu gosto é bom, você já tem uma noção né, quando você sair daqui que você pode fazer, pode ser na vida. (Anderson, 2017).

Ah, eu acho que ajuda também né um tempo pra você embora daqui também, mas cê sai no mundão você já tem um certificado se cê quiser trabalhar, cê já tem um avanço já, um pé também. (Paulo José, 2017).

Nessa mesma perspectiva, Gambazinho (2017) diz ainda que o curso teria como objetivo oferecer uma alternativa ao “crime”, embora tenha demonstrado em outras falas que esse objetivo não tem sentido concreto em sua experiência social, ou seja, que a formação profissional adquirida no cumprimento da MSE, em sua opinião, não vai ser efetiva para uma mudança de trajetória.

De boa, ah você entende trem de trabalhar né, empreendedorismo, trem que é pra você viver a vida do outro lado de jeito, do outro jeito né, não ser só roubar, matar e traficar né. Tipo um lado que dá pra você trabalhar e ser alguém na vida também, ter uma vida boa né. Dá pra você tipo ter uma noção, entender tipo um pouco né, entendeu. (Gambazinho, 2017)

Entendemos, todavia, que esses cursos não trazem uma mudança efetiva na sociabilidade dos adolescentes atendidos, por oferecer a mesma educação reprodutora da estrutura social desigual, e, por conseguinte, mantenedora da origem social desses sujeitos. Isso porque são cursos voltados para a formação de mão-de-obra barata, para trabalhos manuais e precarizados, atendendo à demanda do mercado e não aos anseios dos sujeitos participantes.

Ou seja, ainda que sejam inseridos no mercado de trabalho após o desligamento da medida (dado que não existe de forma sistematizada), a tendência é que essa inserção se dê forma precarizada, como vimos no capítulo 2.

Sendo assim, nesse período de um mês, foram atendidos por oficinas de formação profissional um total de 48 adolescentes. Considerando-se que cumpriam MSE na instituição aproximadamente<sup>46</sup> 162 adolescentes, apenas 30% dos internos da instituição estão inseridos em cursos de qualificação profissional, alguns participando de mais de um concomitantemente. O Técnico I (2017) explica que a única atividade fixa e geral para todos é a escola, as demais serão oferecidas de acordo com a necessidade e a capacidade de a unidade ministrar, a partir de uma sugestão de qualquer servidor, que definirá os objetivos e os critérios de seleção dos adolescentes. A partir daí a escolha dos adolescentes vai ser feita pela equipe técnica:

Bom, qualquer servidor pode sugerir né, aí uma vez que ele traz a sugestão ele vai trazer também os objetivos, o que que seria a oficina né, a descrição dela, qual o público orientado, se por exemplo, são adolescentes que têm uma escolaridade mais baixa, são adolescentes que ainda vão demorar um certo tempo pra ser desligados, são adolescentes que vão ser desligados. Então isso é feito ali pelo próprio profissional que vai estar sugerindo a oficina, organizando, e aí então, uma vez feito isso, vê a possibilidade dentro desse calendário semanal de incluir mais uma oficina dentro das que já existem, e uma vez que tá tudo acertado, então é comunicado à equipe técnica para indicar nomes de adolescentes que estão dentro daquele perfil que a oficina exige. (Técnico I, 2017).

Percebe-se ainda a concepção de educação profissional da instituição de formação para o mercado, na ausência de cursos nas áreas de artes, cultura e esporte como uma opção de qualificação profissional, áreas que são abrangidas em algumas oficinas, de forma não sistematizada e ampla.

Sobre isso o Diretor I (2017) disse ainda que a questão da baixa escolaridade dos adolescentes, além de dificultar sua inserção em cursos que exigiriam um nível mais elevado de formação, pode causar a evasão desses cursos por parte dos alunos. Dessa feita, conforme o profissional, os critérios de seleção devem ser definidos considerando-se esse aspecto, para uma formação mais qualificada, e para a prestação de contas que deve ser feita para o Estado.

Esses cursos profissionalizantes, alguns ele precisa saber ler, precisa saber interpretar texto, sabe, precisa aprender fazer conta né, cálculo simples, se ele não souber fazer isso ele acaba desmotivando e evadindo. Então não compensa. E a gente precisa dar conta desses adolescentes que participam desse curso, igual o Iamar, esse "Introdução ao mundo do negócio", eu tenho que mandar a lista dos meninos para o Estado, mandar a lista dos meninos que participaram do Iamar, a gente tem que prestar contas, então não adianta nada eu não estabelecer critérios e os meninos forem evadidos. Mas

---

<sup>46</sup> Esse número foi informado pelo Diretor de Segurança em maio de 2017, e conforme ele, varia em decorrência da alta rotatividade de internos, caracterizando uma superlotação de 200%.

acontece muita evasão, muita desistência, por desmotivação, às vezes por isso que tem que fazer bem essa triagem, o pedagogo precisa triar bem isso aí, a equipe de forma geral, não é só pedagogo né, porque a equipe toda vai passar essas informações dos adolescentes que tem prioridade para fazer o curso, todos têm prioridade na verdade né, mas a gente precisa ir estabelecendo os critérios para não excluir né, se você não estabelecer critério você acaba incluindo mais aquele que já participou muitas vezes de muitas atividades, e excluindo aquele que não tem nenhuma. (Diretor I, 2017).

Além disso, o profissional informou que a quantidade de cursos oferecidos é limitada devido à superlotação, e a consequente dificuldade de organizar apoio da equipe de segurança, que é insuficiente para a quantidade de adolescentes internos na instituição. Frente a isso procura-se encontrar estratégias para possibilitar a participação do maior número possível de adolescentes, como a escolha daqueles que vão ser desligados num tempo breve, e ainda não realizaram nenhuma formação profissional.

Que nem igual quando eu fui montar a lista desse curso, eu que montei a lista desse curso que vai começar amanhã, de "Introdução ao mundo dos negócios", então quais foram os critérios que eu estabeleci: adolescentes que estão próximos de serem desligados, que não tenham feito nenhum curso ainda né, porque senão vão pegando só adolescentes que já fizeram curso que vão ficar aqui mais tempo, que não tem necessidade de fazer agora, que pode esperar um pouquinho, que são muitos adolescentes com a superlotação que a gente tem, e com a quantidade de curso que a gente tem, e com o apoio que a gente tem dos agentes pra poder fazer esse trânsito dos meninos para o curso. Então a gente acaba ficando limitado com a quantidade que a gente pode ofertar por vez, e assim, como eu percebi que já muito adolescente que já tinha participado de muitos cursos e outros que estão perto de ser desligados não participou, então os critérios têm que ser é esse, quem tiver perto de ser desligado, mas perto assim, não perto daqui um mês né, não pode, senão ele vai acabar saindo na metade do curso, não conclui o curso. (Diretor I, 2017).

Outro ponto importante apontado pelo Técnico I (2017), em relação aos cursos oferecidos, é que por vezes são oferecidos cursos de baixa qualificação em decorrência do nível de escolaridade dos adolescentes, ainda que eles gostariam e demandassem cursos mais complexos ou em áreas não diretamente ligadas ao mercado, como das artes e cultura (informática, grafite e administração, conforme Paulo Roberto, Anderson e Marcelo, respectivamente). Ou seja, são cursos que vão manter a condição social de classe subalterna desses sujeitos, reproduzindo a pirâmide social e não garantindo de fato uma formação de qualidade.

O que é mais comum pra nós aqui são adolescentes das faixas menos privilegiadas socialmente falando né, adolescentes de escola pública, que muitas vezes já abandonaram a escola né [...] o nível de escolaridade geral é muito baixa desses adolescentes. Porque quando eles estão em liberdade eles não frequentam a escola regularmente, eles abandonam a escola, então eles estão sempre, a maioria pelo menos tá sempre atrasada em relação à idade e a escolaridade. E muitas vezes a profissionalização, ela exige uma escolaridade mínima pra que até em termos de capacidade mesmo, de compreensão do que vai ser dito em uma interpretação, de um manual, de um texto que ele vai ler, a nossa dificuldade tá é aí né? Ah, muitas vezes

o, nós conseguimos uma parceria, mas aquele tipo de curso demanda uma escolaridade melhor, e a grande maioria dos nossos jovens não têm, então não tem muito como a gente colocá-los no curso, porque se coloca não vai ter um aproveitamento, tá mais nesse sentido. (Técnico I, 2017).

Essa realidade é reflexo também de um discurso para o qual o ensino prático, aplicado e concreto na vida dos estudantes (profissionalizante) seria mais atrativo que o ensino propedêutico (voltado para o preparo dos estudantes para cursos de nível superior), pois aquele garantiria a empregabilidade do jovem trabalhador, bem como a maior qualificação da força de trabalho jovem, de acordo com a demanda do mercado de trabalho e respondendo à competitividade internacional (FAGIANI, 2016).

Tal discurso se contrapõe ao entendimento proposto nessa pesquisa de que, para uma mudança na sociabilidade vivenciada por esses sujeitos, seria preciso uma educação para além do capital e de seu *ethos*, uma educação que não tivesse por objetivo a doutrinação dos educandos e a reprodução das relações desiguais de classe. É assim que o materialismo histórico e dialético traz a politecnia enquanto especialização que respeita e propicia o domínio dos fundamentos da multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes, dentro da educação escolar. O que não significa entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas (SAVIANI, 2007).

Seria uma educação que atenderia aos diferentes anseios de qualificação expostos pelos adolescentes entrevistados, pois permitiria a mudança entre os diversos tipos de atividades, e a participação coletiva nos resultados da produção:

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. (ENGELS, 2011, p. 136).

O que se percebe é que não há por parte da instituição uma sistematização e planejamento efetivo para o oferecimento de cursos profissionalizantes. Esse fica dependendo da iniciativa individual dos seus profissionais para a busca de parcerias, quando o Estado deveria oferecer políticas e programas de qualificação profissional voltados para esse público específico, elaborados por meio de um planejamento efetivo, de um diagnóstico das demandas e necessidades dos adolescentes em cumprimento de MSE no país. Os únicos cursos que envolvem recursos do Estado são os da UAITEC e do Junior Achievement, e, ainda assim, são recursos investidos também no terceiro setor.

Como vimos, nenhum dos cursos sugeridos pelos adolescentes é oferecido, em decorrência de serem cursos considerados complexos para seu nível de escolaridade. Além de

informática, grafite e administração, os demais adolescentes disseram se interessar pelo curso de mecânico, possivelmente por ter oportunidade de emprego na família ou já terem tido algum tipo de experiência nessa área, conforme eles relataram.

Segundo alguns dos profissionais entrevistados, esses cursos já foram oferecidos em algum momento, sendo inclusive oportunidade de saída externa da instituição por parte dos adolescentes.

[...] aqui dentro a gente já teve um curso muito bom ofertado pelo Senai em 2016 que foi um curso de mecânico de motor a diesel. Esse foi aqui dentro, alguns adolescentes concluíram, curso muito profissionalizante. E aqui a gente também já teve, alguns adolescentes concluíram alguns cursos no Senai, na externa eles iam todos os dias após o almoço fazer o curso lá, eles passaram no processo seletivo, também já teve aqui vários adolescentes que já iniciaram o curso técnico no IFTM [Instituto Federal do Triângulo Mineiro] aonde eles iam estudar o curso técnico lá, saía da unidade ia e retornava. (Agente socioeducativo, 2017).

Olha, o pouco que a gente tem visto tem surtido um grande feito né positivo, assim os últimos, teve um curso de mecânico de caminhão, alguma coisa assim, que o SENAI veio até aqui colocou um motor de um caminhão aqui dentro na sala de aula, a gente conseguiu arrumar uma sala, e tinha aula todos os dias, e ali pelo menos eu não sei quando, se o adolescente quando foi desligado se ele seguiu essa carreira né, porque às vezes falta isso também, a oportunidade né, mas assim que aprendeu muito, pegou um interesse muito grande, começou de vez em quando até mexer em alguma viatura, "não, eu sei olhar isso aqui, tal", então assim, tem tudo para se dar bem. (Diretor II, 2017).

Contudo, a sua descontinuidade atesta a forma fragmentada, parcial e assistemática com que é estruturada a educação profissional no CSEUB. Além de depender das iniciativas individuais dos técnicos e agentes socioeducativos, desresponsabilizando o Estado, como já dito, é conformada também pelas especificidades de uma instituição de privação de liberdade, que prioriza o caráter sancionatório e de segurança ao pedagógico, conforme será discutido posteriormente.

A limitação da educação profissional é percebida pelos adolescentes de forma negativa, frente à qual se sentem privados de uma oportunidade que consideram essencial. Nesse sentido, eles identificaram os problemas apontados pelo Diretor I (2017) de superlotação e organização da segurança.

É, administração, queria um curso desse daí, e esse curso oferece aqui no sistema pelo ZAPe!, curso de administração, mas só que eles não me coloca, que eles não me coloca. Eu já tentei participar e não deu certo não... Aí eles foi, e aqui é assim, é que nem a Tele Sena (risos) é... Você tem que ganhar na sorte, porque se não eles não te tira não, você pode reclamar aí um ano que eles não te tira, porque o negócio é o seguinte, é 160 adolescentes quase aqui no sistema agora 10 vai para o curso, aí é como um sorteio (risos). (Marcelo, 2017).

Eu tava participando, só que aí foi cancelado, por causa que a segurança cancelou, que era o curso. [...] Era, era de digitação, eu tava fazendo o curso que a minha técnica

arrumou pra mim, aí foi cancelado por causa da segurança, a segurança cancelou de todo mundo, o curso, aí cancelou. (Leandro, 2017).

Mais atividade, mais curso, não tem nada, eles proporcionam no começo, chega no final não tem nada uai, eles me ofereceu uns cursinhos aí eu fiz, como eu não tenho medida esses trem, eu fiz um curso aí, acabou o curso eles num me encaixa mais em nenhum. (Marcos Antônio, 2017).

Outrossim, identifica-se também a mercantilização e privatização da educação profissional na instituição, pois já houve parcerias da instituição com o Pronatec e Sistema S, conforme explica o Técnico I (2017):

Outras oficinas são mesmo com parcerias né. Nós tínhamos aqui antigamente o Pronatec, nós temos parceria com o Senac, com o Sesi, que já mandaram instrutores pra cá, às vezes o adolescente também sai da unidade e vai lá fazer um curso por exemplo.

Por outro lado, é preciso não desconsiderar a especificidade da instituição, que tem um objetivo de socioeducação, fazendo uma análise reducionista da mesma. Em primeiro lugar, acreditamos que os limites apresentados pela instituição, não devem ser atribuídos de forma individualista e personalista a seus profissionais, já que ela está inserida em um quadro maior de dualização e mercantilização da educação, com a desresponsabilização do Estado por sua garantia.

Mais ainda, apesar da precarização da educação profissional oferecida pela instituição, durante a pesquisa de campo foi possível perceber, por outro lado, especialmente ao dialogar com os técnicos responsáveis, que especificamente no aspecto da socioeducação e de uma responsabilização mais humana e garantista, os cursos mostram aspectos positivos. Assim, eles se colocariam como um momento em que os adolescentes vivenciam experiências que a privação de liberdade não lhes proporciona, desde se sentar na cadeira mais à vontade, até conversar e contar aquilo que estão vivenciando, passando, sentindo, pensando. Ou seja, nos momentos dos cursos e oficinas, a prática socioeducativa se constrói com sentido positivo nas vivências dos sujeitos, enquanto estão privados de liberdade.

Especificamente no caso do curso de corte de cabelos, este tem também um significado para além da formação profissional, conforme pontua o técnico por ele responsável. Tem por objetivo o estabelecimento de vínculo com o adolescente, por meio da construção de uma relação de confiança, pois foi a primeira vez em dez anos que ocorreu uma oficina com objetos perfurocortantes, como tesoura e navalha, o que pode interferir na segurança de uma instituição de privação de liberdade. Nesse mesmo sentido, a escolha do barbeiro voluntário para ministrar

o curso, se deu em decorrência do exemplo de sua história de vida, com a qual os adolescentes poderiam se identificar.

Foi possível perceber que enquanto instituição inserida na realidade social, e, portanto, no sociometabolismo do capital, o CSEUB não foge às questões sociais, econômicas e políticas que nela estão postas, bem como às relações sociais de produção que nela se gestam. Assim, a concepção que norteia os currículos dos cursos oferecidos no CSEUB, é justamente o mero adestratamento em técnicas produtivas que vai possibilitar a acumulação, reprodução e manutenção do sociometabolismo do capital.

No que concerne à concepção de socioeducação, acreditamos que a escola do CSEUB auxilia na ressignificação de trajetórias e na construção de novos projetos de vida, não só por contribuir na progressão escolar do adolescente e maior qualificação educacional, mas pela concepção de educação que oferece, que considera história de vida, trajetória, capacidades, vivência e experiência dos sujeitos, os colocando como atores. Já a medida socioeducativa se destoa dessa realidade, especialmente por aspectos estruturais e de ausência do Estado, que reproduzem a condição social, cultural e histórica de segregação e exclusão trazida pelo adolescente no cumprimento da medida. Então a MSE, e isso reflete na educação profissional, tem mais um caráter punitivo e repressivo que educativo, o que vai ser melhor desenvolvido e discutido no quarto capítulo.

Sendo assim, considerando-se que a formação educacional deve ser holística, e perpassar os diversos setores da vida e do cotidiano, bem como que a socioeducação pressupõe eixos que vão para além da escolarização, não se restringindo o processo educativo à escola, percebemos que a educação regular e profissional do CSEUB não contribui de forma efetiva para uma mudança de sociabilidade

A partir dessas reflexões, e tendo em vista o contexto de mundialização e crise do capital, flexibilização do trabalho, reestruturação produtiva e neoliberalismo, podemos compreender que a educação na sociabilidade do capital, não só favorece a acumulação deste, transmitindo e incutindo nos indivíduos sociais seu ethos e sua ideologia, como também contribui para a reprodução da sociedade de classes, ao ofertar trajetórias educacionais diferentes para os indivíduos de acordo com sua origem social. Rompendo com sua origem ontológica, plenamente identificada com o trabalho e com a satisfação das necessidades elementares dos sujeitos, a educação é pensada, formulada e executada, na ordem sociometabólica do capital, por meio de programas educativos voltados para a formação para o mercado de trabalho, bem como para o controle e repressão da classe trabalhadora.

A diversidade de programas formativos existentes no âmbito do governo brasileiro reforça esse quadro de favorecimento do capital, ao dissimular o problema estrutural do emprego no Brasil, escondendo o fato de que não há outra via de inserção social para a classe trabalhadora que não seja o pertencimento temporário a algum programa (o que para os sujeitos da pesquisa se deu somente com sua responsabilização penal) (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2013).

Nesse contexto, para uma mudança efetiva na sociabilidade vivenciada por esses sujeitos, seria preciso uma educação para além do capital e de seu *ethos*. É preciso, portanto, ter a compreensão de que a finalidade social da educação não pode se concretizar plenamente na ordem social burguesa. Assim, o princípio educativo pelo qual se luta, e diante do qual se faz a crítica à educação que estáposta, é aquele que se encontra em Marx, como bem sintetiza Frigotto (2009):

[...] ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. (p. 189).

É assim que em sua concepção de ser humano total, universal, Marx (2011d) fala da importância da prática revolucionária para a mudança das circunstâncias (estrutura social e econômica), da atividade humana e dos próprios homens, processo no qual a educação é imprescindível. Conforme o autor, não é possível satisfazer uma paixão, uma qualidade isolando-a de todas as outras, sem se satisfazer a si próprio como indivíduo vivo integral:

Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX, 2011d, p. 43).

Sendo assim, corroborando com a análise dos autores aqui estudados, acreditamos que não há proposta alternativa dentro do sociometabolismo do capital que permita de fato à educação ser possibilidade de emancipação, criação e formação crítica dos indivíduos sociais em sua plenitude, considerada em sua concepção ontológica ligada em seu cerne com o trabalho.

Frente a essas considerações, buscaremos agora compreender como a proposta de socioeducação materializada pela MSE executada no CSEUB, tem conformado a sociabilidade dos adolescentes atendidos pela instituição. Como veremos, esses sujeitos ingressam na instituição a partir de um processo de criminalização e punição que aprofunda suas vivências e experiências de exclusão e privação de direitos. Acreditamos que o processo socioeducativo, inserido nesse contexto, não rompe com essas condições, mas as reproduz, contribuindo na manutenção da sociabilidade dos sujeitos que as vivencia.

## CAPÍTULO 4 - UMA PESQUISA E DIVERSOS OLHARES: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS

E o mano tá lá trancafiado, ele sonha na direta com a liberdade, ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade [...] Alguém sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol, porém fazer o que se o maluco não estudou, 500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou [...] Ser empresário não dá, estudar nem pensar, tem que tramar ou ripar pros irmãos sustentar. Ser criminoso aqui é bem mais prático, rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático. Será instinto ou consciência, viver entre o sonho e a merda da sobrevivência? (RACIONAIS MC'S, 2002)

Apresentamos nesse capítulo a pesquisa de campo, a partir do estudo de caso realizado com os profissionais, os adolescentes em cumprimento de MSE de internação estrita no CSEUB e seus familiares, buscando a partir das falas e dos relatos, conhecer de forma mais profunda e concreta as sociabilidades e relações sociais em que estão inseridos esses sujeitos. A análise dos dados apresentada no presente capítulo, permitiu atingir os objetivos propostos na pesquisa de caracterizar os diferentes arranjos familiares a que pertencem os sujeitos, bem como os arranjos nas relações com a vizinhança e a comunidade dos bairros de referência, e os papéis atribuídos nessas relações; mapear os bairros de moradia e equipamentos sociais de utilização pelos participantes da pesquisa; identificar as estratégias de sobrevivência encontradas pelos adolescentes entrevistados, e de sua família; e analisar as ações de responsabilização penal por parte do CSEUB nos quesitos: funcionamento e gestão das atividades, ações pedagógicas e socioeducativas.

Buscamos inserir os dados do estudo de caso em uma contextualização do que Baratta (2002) denomina de “processo de criminalização”, o qual é parte de um processo maior de seleção e marginalização, que se inicia no sistema escolar, perpassa o mercado de trabalho (conforme analisado nos capítulos 2 e 3), e se consolida no direito penal. O nexo entre o sistema escolar e o sistema penal, se dá em que entre esses dois sistemas há uma diversidade de mecanismos institucionais que transmitem por meio de filtros diversos uma zona da população de um sistema para outro. Pretendemos mostrar com os relatos desses sujeitos, como eles estão inseridos nesse continuum de mecanismos de discriminação (BARATTA, 2002), os quais vão manter e reproduzir a estrutura desigual de classes, bem como configurar as sociabilidades desses indivíduos.

#### **4.1 Um breve histórico: o ECA e a Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais**

Conforme já colocado, o marco situacional que se toma aqui como referência é a década de 1990, na qual alguns avanços são dados no que diz respeito ao tratamento de crianças, adolescentes e jovens (estes incluídos mais tarde nos documentos legais que versam sobre os direitos desses indivíduos). Assim, o ECA de 1990, trazendo a Doutrina da Proteção Integral<sup>47</sup>, rompe com o paradigma anterior da situação irregular, contido no Código de Menores, criado pela Lei Federal 6.697/1979, segundo o qual todo “menor carente”, abandonado ou infrator era considerado em situação irregular e passível de intervenção do Estado, com um enfoque correcional-repressivo ou assistencialista. O Código trazia o que Oliveira e Silva (2011) e Mendez (2000) vão denominar de Paradigma menorista/tutelar, no qual aparecem a educação e assistência social como mecanismos de controle social<sup>48</sup>, em substituição ao simples encarceramento e caráter retributivo da pena. Mantinha-se, contudo, as práticas punitivas. Esse paradigma vai se consolidar nos governos Vargas e Militar com os órgãos do executivo, respectivamente, do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e da Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM).

O ECA propõe então romper com a concepção da criança e do adolescente como seres irresponsáveis e incapazes de responder por seus próprios atos, devendo ser “protegidos” e “tutelados” pelo Estado e pelos adultos. Ao serem incapazes de responder juridicamente por seus atos se tornam não sujeitos de direitos. Assim, na Doutrina da Proteção Integral toda e qualquer criança e adolescente deixam de ser considerados simples objetos do Estado e de tutela, e passam a ter estatuto de sujeitos de direitos, inclusive o adolescente autor de ato infracional, devendo ser atendidos com prioridade absoluta, conforme prevê o artigo 4º do ECA (BRASIL, 2015c; TEJADAS, 2007; SILVEIRA, 2015; OLIVEIRA e SILVA, 2011).

Com o ECA, de fato, inova-se substancialmente o modelo de responsabilidade penal (que é diferente da imputabilidade penal)<sup>49</sup> dos menores de 18 anos, rompendo com os antigos

<sup>47</sup> A Doutrina da Proteção Integral considera a criança e o adolescente como pessoa em desenvolvimento físico, psicológico e moral, que goza de todos os direitos inerentes à pessoa humana, sendo dever da família, da comunidade, da sociedade e do Estado, assegurá-los com absoluta prioridade (BRASIL, 2015c).

<sup>48</sup> Conforme Mészáros (2011) o controle social é resultado do intercâmbio entre ser humano e natureza, o qual deve ser radicalmente reestruturado para um controle efetivo das forças da natureza, que supere o intercâmbio autodestrutivo, alienado e reificado. Assim, apesar de necessário na relação homem e natureza, “Na sociedade capitalista, o controle social é constitutivo da sociabilidade autoritária, produzida nas relações sociais que regulam o exercício do poder.” (OLIVEIRA E SILVA, 2011, p. 23), por estar a serviço das necessidades sociais do capital e não das do ser humano.

<sup>49</sup> Conforme explica Mendez (2000) sobre a responsabilidade penal “[...] as crianças não somente são penalmente inimputáveis como também são penalmente irresponsáveis. No caso do cometimento por uma criança de atos que

modelos latinoamericanos de tratamento penal indiferenciado (quando a única diferença entre a responsabilização entre aqueles de 7 a 18 anos e os adultos era o tempo da pena, no século XIX até o ano de 1919, e que pode ser considerado como o período do nascimento do direito penal juvenil, e das garantias do direito penal para as crianças e adolescentes que cometesssem crimes) e o modelo tutelar, com o primeiro Código de Menores, em 1927, até a revogação do segundo Código em 1990, no Brasil (os quais promoveram a separação dos adultos e menores de 18 anos, com a especialização do direito e administração da justiça de menores) (MENDEZ, 2000).

Entretanto, o que Mendez (2000) e Oliveira e Silva (2011) buscam mostrar é que desde o século XIX até o XXI, as práticas chamadas educativas, assistenciais e sociojurídicas, bem como as legislações, têm transitado entre a compaixão/proteção e a punição/sanção, cuja contraditoriedade tem legitimado uma proposta de controle sociopenal, ainda não superada pelo ECA, não obstante os avanços na garantia de direitos. Essa contraditoriedade perpassa as práticas socioeducativas do CSEUB, bem como as falas dos profissionais e adolescentes da instituição, como se verá.

Assim, o ECA prevê em seu Título III as medidas a serem tomadas no que diz respeito à prática de ato infracional. Entre essas medidas estão os direitos individuais, as garantias processuais, bem como as MSE que podem ser aplicadas pela autoridade competente ao adolescente autor de ato infracional (BRASIL, 2015c). Contudo, é no ano de 2006 que a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) apresentam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), um conteúdo programático que busca constituir parâmetros mais objetivos e específicos, e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade das ações judiciais nessa área (BRASIL, 2006b). Tal documento é fruto de uma construção coletiva por parte de diversas áreas de governo, representantes de entidades e especialistas na área, e debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD)<sup>50</sup>. Em 2012 o SINASE se converte em lei federal, por meio da lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012 que o institui e regulamenta o processo de

---

infrinjam as leis penais, somente poderão corresponder - eventualmente - medidas de proteção. Ao contrário, os adolescentes, também penalmente inimputáveis, são no entanto penalmente responsáveis. Quer dizer, respondem penalmente, nos exatos termos de leis específicas como o ECA, por aquelas condutas passíveis de serem caracterizadas como crimes ou delitos.” (p. 3).

<sup>50</sup> O artigo 1º da resolução 113/2006 do CONANDA define o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) da seguinte maneira: “O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.” (BRASIL, 2006c, p. 1).

apuração, aplicação e execução das MSE destinadas a adolescente que pratique ato infracional (BRASIL, 2012).

Dessa forma, o SINASE traz um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de MSE. Fazem parte desse sistema, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. O programa de atendimento é a organização e o funcionamento, por unidade (base física), das condições necessárias para o cumprimento das MSE, e deve especificar o regime de atendimento, ou seja, a medida socioeducativa a ser executada. Além de articular os três níveis de governo para o desenvolvimento desses programas de atendimento, o SINASE considera ainda a intersetorialidade e a co-responsabilidade da família, comunidade e Estado (BRASIL, 2006b, 2012).

Embora seja considerado penalmente inimputável, o adolescente autor de ato infracional é responsabilizado pelas medidas socioeducativas, arroladas no artigo 112 do ECA, quais sejam: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade (PSC); IV – liberdade assistida (LA); V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional. As quatro primeiras são cumpridas em meio aberto, e as duas últimas são cumpridas em estabelecimento de privação de liberdade, entretanto todas devem seguir princípios e diretrizes em comum. Dessa forma, a medida aplicada deve levar em conta a capacidade do adolescente de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração, além disso sua execução deve obedecer aos seguintes princípios, segundo o artigo 35 do SINASE (BRASIL, 2012):

I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto; II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos; III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida; V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido [...] VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente; VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida; VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo. (não paginado).

É importante compreender que esses princípios trazem uma perspectiva de construção da ação socioeducativa sobre a base dos direitos humanos, buscando uma responsabilização que tenha prioritariamente as dimensões éticas e pedagógicas, e que rompa com práticas repressivas. Sendo assim, o SINASE considera que as MSE possuem uma dimensão jurídico-

sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica, e que esta se sobrepõe à primeira, para que se sobressaia a ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios (BRASIL, 2006b). Diz assim o documento:

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio-pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica. (p. 47)

A partir dessa contextualização, faz-se necessário localizar o CSEUB enquanto unidade na qual deveriam se concretizar os princípios e diretrizes anteriormente expostos, a partir da execução em seu programa de atendimento das medidas de internação estrita, internação sanção e internação provisória.

**Imagen 1**  
Entrada do CSEUB, lado esquerdo



Fonte: foto tirada pela pesquisadora com autorização da instituição

**Imagen 2**  
Área administrativa, diretorias e equipe técnica



Fonte: foto tirada pela pesquisadora com autorização da instituição

Imagen 3  
Entrada do CSEUB



Fonte: foto tirada pela pesquisadora com autorização da instituição

Assim, antes de tratar da unidade propriamente dita, é preciso entender o que é a MSE de internação. Conforme o ECA (BRASIL, 2015c) ela é medida de privação de liberdade, a mais gravosa entre todas, e por isso deve seguir os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente, não ultrapassando o período máximo de três anos. Deve ser determinada somente quando não houver outra medida adequada, em caso de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa, por reiteração no cometimento de outras infrações graves, ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. Neste último caso a medida é denominada de internação sanção, não podendo ter prazo superior a três meses. Quando pela gravidade do ato infracional e sua repercussão social, deva o adolescente, antes da sentença, permanecer sob internação para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública, esse processo não pode ultrapassar 45 dias, é o que se chama de internação provisória. Em qualquer de suas modalidades, a internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, obedecendo a rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Compreender se e de que forma os princípios, regras e critérios do SINASE se materializam na execução das MSE no CSEUB se constitui em um dos objetivos da pesquisa, com base no estudo de caso. Para tanto o entendimento de seu funcionamento estrutural e pedagógico, o conhecimento de sua rotina e de seus recursos humanos, é fundamental. Nesse intuito recorremos a um rastreamento documental que pudesse fundamentar a pesquisa exploratória acerca da instituição, antes da pesquisa de campo propriamente dita, como anteriormente constatado.

Respeitando e garantindo as diretrizes da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente previstas no artigo 88 do ECA (BRASIL, 2015c), da qual faz parte o atendimento socioeducativo, acerca da municipalização do atendimento e da descentralização administrativa, bem como do direito fundamental à convivência familiar e comunitária, o SINASE prevê a municipalização das medidas em meio aberto e a regionalização dos programas de privação de liberdade. Assim, estabelece que compete ao Estado, entre outras coisas, “criar, desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação” (BRASIL, 2012), ou seja, a responsabilidade pelo programa de atendimento da MSE de internação no CSEUB é do estado de Minas Gerais.

Conforme o documento da política de atendimento (SEDS, 2013), na década 1970, com a vigência da doutrina da situação irregular e do viés repressivo-assistencialista contidos no Código de Menores e reproduzidos pela FEBEM, a questão do adolescente autor de ato infracional era tratada pela então Secretaria de Estado de Interior e Justiça. Entretanto, no fim da década de 1980, com os avanços políticos e institucionais que se deram a partir de um amplo movimento social em favor das crianças e adolescentes, principalmente com a inclusão do artigo 227 na Constituição Federal<sup>51</sup>, foi criada, em 6 de julho de 1988 em Minas Gerais, por meio do art. 3º do Decreto nº 28.330, a Superintendência de Atendimento e Reeducação do Menor Infrator (SAREMI) na estrutura da então Secretaria Estadual do Interior e Justiça.

Na década de 1990, com a promulgação do ECA, respondendo às demandas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional em Minas Gerais, foram firmados convênios de repasse de verbas da Secretaria de Justiça com alguns municípios do interior do estado, entre os quais Governador Valadares (1993), Uberaba (1994) e Uberlândia (1994).

Em 2003, buscando assegurar a aplicação do ECA, por meio do planejamento, coordenação, supervisão e orientação da execução das MSE e da elaboração de diretrizes pedagógicas e formação de rede de atendimento, a Lei Delegada nº 56, de 29 de janeiro de 2003 cria, em substituição à SAREMI, a Superintendência de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SAME). Então, em 2007, com o objetivo de abranger a questão da prática infracional não apenas sob a ótica da internação, é criada a Subsecretaria de Atendimento às

---

<sup>51</sup> O ECA vem materializar o artigo 227 da Constituição Federal que traz a corresponsabilidade do Estado, da família e da sociedade na garantia de proteção às crianças, aos adolescentes e aos jovens (acrescentados pela Emenda Constitucional nº 65/2010), bem como aos direitos fundamentais desses sujeitos: “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 2013, p. 64).

Medidas Socioeducativa (SUASE), a qual se subdivide em Superintendência de Gestão das Medidas de Privação de Liberdade (SGPL) (responsável pela execução da internação provisória e da medida socioeducativa de internação) e em Superintendência de Gestão das Medidas em Meio Aberto e Semiliberdade (SGAS) (responsável pela execução da medida de semiliberdade e pelo apoio aos municípios na execução da PSC e LA). Anteriormente com o nome de Centro de Integração Social do Adolescente de Uberlândia (CISAU), o qual funcionava em um prédio alugado e era administrado pelo município e não pelo Estado, o CSEUB é criado em 19 de junho de 2007, dando continuidade à política de ampliação de vagas no sistema socioeducativo no interior do estado, estando a cargo da execução direta do Estado, não sendo gerido em parceria.

Por conseguinte, a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional em Minas Gerais, é elaborada e coordenada pela SUASE, vinculada à Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS, 2015). A SUASE é responsável por 36 unidades, sendo 24 centros socioeducativos e 11 casas de semiliberdade e um Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA-BH) (SEDS, 2016). Nesses 24 centros socioeducativos está o CSEUB.

A gestão da SUASE é vista de forma positiva pela totalidade dos profissionais entrevistados, especialmente quanto órgão que vai direcionar e unificar as concepções e práticas executadas pelos diferentes programas de atendimento sob sua supervisão, o que restringiria a fragmentação do processo socioeducativo pela interferência de personalismos e concepções individuais de cada ator.

Porque assim, na verdade vem tudo de lá né, lá é como se fosse o gestor principal, tem as outras unidades socioeducativas espalhadas tanto pela região metropolitana quanto pelo interior, e a SUASE faz os estudos, implanta metodologia, faz as alterações que devem ser feitas, espalha para as unidades, e cabe eu como gestor da unidade em si replicar todo o trabalho né, replicar a metodologia, alguns conceitos né, é lógico que a unidade também pode melhorar ideias de acordo com o que a gente vai ver na prática e encaminhar para sugestão, mas o aval é todo da subsecretaria mesmo, ela faz o estudo, colhe, implementa a metodologia e a gente aplica aqui. (Diretor III, 2017).

Contudo, nas descrições sobre as funções de cada cargo dos profissionais entrevistados, identificamos em suas falas que tais funções e as diversas tendências do atendimento socioeducativo (proteção, punição, garantia de direitos, segurança, entre outras) se personificam nos diferentes cargos e suas peculiaridades, determinando e direcionando de certa forma a ação de cada ator e executor do programa de atendimento. Isso pode ser dar, entre outros aspectos, em decorrência da distância física entre a instituição e a sede da subsecretaria,

que está localizada na capital do estado, Belo Horizonte, aspecto considerado pelos profissionais como complicador da comunicação, e de uma fiscalização mais efetiva.

Sendo assim, é relevante para a compreensão do funcionamento da instituição e das práticas socioeducativas e responsabilizadoras por ela implementadas, o conhecimento acerca do perfil dos profissionais entrevistados e das funções que eles consideram essenciais para a sua prática profissional no CSEUB.

Conforme o quadro 3, os 9 profissionais entrevistados do CSEUB têm entre 36 e 51 anos, são de maioria branca e escolaridade de nível superior completo, tendo quatro deles realizado alguma pós-graduação. Com relação às funções por eles exercidas, foi possível identificar em suas falas o foco a que destinam suas ações, na execução da MSE de internação.

**Quadro 3**  
**Perfil do profissional do CSEUB**

		PROFISSIONAIS								
		Diretor I	Diretor II	Diretor III	Técnico I	Técnico II	Técnico III	Profissional da escola I	Profissional da escola II	Agente
Idade		não informado	41	36	51	45	33	não informado	não informado	42
Raça	Branca	x		x	x	x	x	não declarada	não declarada	
	Preta		x							x
	Não declarou									
Formação	Superior Completo	x	x	x	x					x
	Pós-graduação stricto sensu							x		
	Pós-graduação lato sensu					x	x		x	
	Segurança		x							x
Foco da função	Viabilização da Rotina	x	x							x
	Garantia de direitos				x					
	Administração e articulação da unidade	x		x						
	Acompanhamento e encaminhamentos pedagógicos					x	x		x	
	Responsabilização				x					

Elaboração própria  
Fonte: entrevistas semiestruturadas

Assim, percebemos que a maioria das funções não tem por objetivo a socioeducação enquanto atividade-fim, mas a segurança ou a gestão da unidade e viabilização de rotina. A garantia de direitos e as atividades pedagógicas são citadas nas falas de dois técnicos entrevistados, e perpassam as práticas dos profissionais da escola, como deveria ser.

[...] coordenar as equipes, **fazer com que se cumpra a rotina**, coordenar as escoltas, abaixo do diretor da segurança, coordenar toda a unidade. [...] A minha responsabilidade é **viabilizar para que aconteça o processo de ressocialização** do adolescente, como escola, atendimentos técnicos e fazer **com que se cumpra os eixos através da segurança**, através dessa coordenação mesmo. (Agente socioeducativo, 2017)

[...] **orientação ao adolescente quanto aos direitos dele** enquanto acautelado, **acompanhamento da família** em todos os trâmites da rede, e a **promoção do adolescente dentro da medida socioeducativa**, e isso transpassa pela questão de documentação, cidadania, a questão do **acesso dele à rede externa**, o acompanhamento de casos de adolescentes que são abandonados pela família, que estão dentro do sistema mas que a família já não é mais presente, a gente tentar trabalhar a questão do vínculo familiar, buscar o fortalecimento do vínculo, a elaboração dos laudos, dos relatórios, dos pareceres. Então acho que vai basicamente nisso daí. (Técnico II, 2017).

A minha função é fazer a **gestão né da equipe de atendimento** [...] **Bem como também minha função é fazer a gestão de parcerias né**, juntamente com a direção geral, ajudar a direção geral a fazer essa gestão de parcerias pra unidade. Além disso, é minha atribuição também fazer essa **gestão é dos relatórios que são enviados para a Vara da Infância, coordenar estudo de caso, estudo de caso de PIA, estudo de caso de relatório né** [...] (Diretor I, 2017).

Possivelmente isso se dá em decorrência das especificidades dos cargos entrevistados, já que três deles estão em função de gestão (diretores) e um na função de agente socioeducativo, que considerado pelo SINASE (2006) como socioeducador, deve ter tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários. Entretanto, o documento prevê também como atribuição dos socioeducadores tarefas relativas às atividades pedagógicas.

Além disso, é importante retomar a concepção de socioeducação que referencia as análises feitas do estudo de caso, e, por conseguinte, dos discursos e práticas dos operadores do programa de atendimento ao adolescente em cumprimento de MSE. Bisinoto e outros (2015) propõem que a socioeducação teria como objetivos ressignificar as trajetórias dos adolescentes atendidos, a partir da orientação, auxílio e oferecimento de oportunidades de construção de novos projetos de vida, que promovam o desenvolvimento do adolescente (o que se daria, por exemplo, com a orientação ao adolescente em relação aos seus direitos, o acompanhamento da família, e a inserção desses sujeitos na rede externa de atendimento, como traz o Técnico II). Desenvolvimento que teria como foco as potencialidades e competências, autonomia, emancipação e empoderamento dos sujeitos. A socioeducação enquanto categoria vincula-se ao conceito de exclusão e ao pensamento marxista, por propor o rompimento e a superação das condições de violência, de pobreza e de marginalidade, ou seja, das desigualdades sociais, através do desenvolvimento dos sujeitos (BISINOTO et al., 2015).

Os autores trazem essa conceituação com o objetivo de preencher uma lacuna trazida nos documentos que tratam da socioeducação (ECA, SINASE, entre outros), pois ela somente aparece de forma adjetiva (medida socioeducativa, atendimento socioeducativo etc.), sem clarificar a concepção que a ampara. Os autores acreditam que essa lacuna leva a uma falta de clareza e intencionalidade nas práticas profissionais, com a dificuldade de se obter um embasamento para intervenções consistentes e promotoras do desenvolvimento dos adolescentes, o que se destacou nas falas apresentadas.

Outra consequência da pouca clareza dos fundamentos da socioeducação é a redução do trabalho socioeducativo a **atividades de cunho preponderantemente técnico-burocráticas** em resposta a solicitações de informações e atendimento a demandas apresentadas pelo sistema judiciário, tais como, fazer encaminhamentos para rede socioassistencial, enviar relatórios para o sistema judiciário, registrar dados relativos ao atendimento socioeducativo em sistemas de informação, realizar matrícula na escola, encaminhar adolescentes para estágio, entre outras. (BISINOTO et al., 2015, p. 577, grifos nossos).

Bisinoto e outros (2015) explicam ainda que o termo socioeducação foi cunhado por Antônio Carlos Gomes da Costa<sup>52</sup>, com o objetivo de enfatizar o caráter pedagógico da política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Dessa maneira, aparece nessa priorização de funções uma contradição que, como se verá, é estrutural no controle sociopenal dos adolescentes (OLIVEIRA e SILVA, 2011) e se mostra fortemente presente nos discursos e práticas dos profissionais do CSEUB: a sanção/punição e proteção/socioeducação.

#### **4.2 Processo de criminalização (punição x socioeducação)**

Nas discussões, pesquisas e estudos acerca do ECA e das normatizações e diretrizes trazidas por ele, usualmente lhe é dado lugar de avanço, colocado de forma positiva na perspectiva de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, e não o deixa de ser, conforme foi mostrado aqui. Entretanto, ao se tratar especificamente do adolescente em conflito com a lei, o Estatuto, ainda que o considere também como sujeito de direitos, traz aspectos e brechas que permitem práticas de continuidade com o punitivismo, a prevenção social e criminalização da pobreza como sintomas da inadaptação social (OLIVEIRA e SILVA, 2011).

Nesse sentido, Mendez (2000) vem mostrar que o modelo trazido pelo ECA é o da responsabilidade penal dos adolescentes (RPA) que é o modelo da justiça e das garantias, ao criar um “especial direito penal juvenil”, trazendo um conjunto de direitos que já beneficiavam

---

<sup>52</sup> “Autor de diversos livros e artigos em prol da promoção e defesa dos direitos do público infanto-juvenil, publicados no Brasil e no exterior, Antônio Carlos participou intensamente do grupo que redigiu o ECA e que também atuou junto ao Congresso Nacional para sua aprovação” (ROSA, 2011, não paginado).

os adultos: I – pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente; II – igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa; III – defesa técnica por advogado; IV – assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei; V – direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; VI – direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento – Artigo 111 do ECA (BRASIL, 2015c).

A questão é que há segundo Mendez (2000), posição com a qual corroboramos, uma falta de sistematização das referências conceituais e objetivação de bases normativas no que diz respeito à natureza jurídica da responsabilidade dos menores de 18 anos em casos de cometimento de ato infracional, levando a ambiguidades entre a proteção e a responsabilização do infrator em conflito com a lei. Essas ambiguidades se concretizam nas concepções de punição e prevenção social, que legitimam práticas de criminalização da pobreza e de julgamento dos adolescentes pobres como marginais em potencial. Essas práticas fazem com que a questão do adolescente autor de ato infracional seja tratada como questão de segurança social e não como uma expressão da questão social.

São concepções que parecem se refletir na prática e nos discursos cotidianos dos profissionais do CSEUB, os quais trazem em suas falas as contradições entre buscar o cumprimento de uma lei garantista<sup>53</sup>, que busca diminuir o subjetivismo e a discricionariedade, e a perspectiva de “consertar” com a medida socioeducativa uma suposta inadaptação social do adolescente pobre da instituição:

São pais omissos na sua grande maioria, e o adolescente ao sair daqui ele vai voltar para o mesmo bairro, ele vai continuar as mesmas amizades, e esse vínculo ele não se rompe com a privação da liberdade dele aqui dentro. Ou seja, é preciso se trabalhar a família e o local e todo o contexto em que ele vive, para que haja uma mudança, do contrário ele vai voltar a transgredir novamente. (Agente socioeducativo, 2017).

Então o que falta é muito é isso, então trabalho para não chegar até aqui, porque chegou aqui a gente já tem o nosso trabalho, mas infelizmente e quando sair daqui? Que é outro problema também, será que lá fora ele vai ter ainda a assistência que ele tem aqui hoje? Assistência religiosa que ele tem aqui constantemente, assistência médica que seja então, alimentação em geral. (Diretor II, 2017).

Só que aí eu vou lembrar de quando sair o alvará desse menino que está em condições sociais de pobreza, eu vou lembrar que quando sair o alvará dele, que abrir esse portão, ele tá voltando pra mesma família disfuncional né, ele tá voltando pro mesmo bairro [...] Primeiro porque aqui dentro ele já veio pra cá porque o sistema falhou lá fora né,

---

<sup>53</sup> “O caráter garantista de uma legislação remete a uma dupla caracterização. Por um lado, o respeito rigoroso pelo império da lei, próprio das democracias constitucionais baseadas numa perspectiva dos direitos humanos, hoje normativamente estabelecidos, e, por outro, a existência de mecanismos e instituições idôneas e eficazes para a realização efetiva dos direitos consagrados.” (MENDEZ, 2000, p. 4-5)

falhou a família, falhou as políticas, tudo falhou. Ele veio para cá né já é um resultado, aí chega daqui ou daqui que era pra tentar consertar, porque fala que é socioeducativo né, reeducação, é a gente tentar consertar, até porque como ele vem adolescente ele tá numa idade que dá para gente tentar alguma coisa [...] (Técnico II, 2017).

Esses discursos fazem parte do *ethos* burguês, que é difundido com o objetivo de desviar a atenção da retirada do Estado das frentes econômicas, urbana, escolar e da saúde pública (WACQUANT, 2007). As perspectivas dos profissionais não se destoam de uma estrutura de reprodução do capital, que difunde juízos como verdades naturais e imutáveis e buscam desaparecer com as estruturas sociais e econômicas ao cindi-las dos atos criminosos. Assim, aspecto central do que Wacquant (2007) denomina de Estado penal, a retórica da responsabilidade pessoal desvaloriza o ponto de vista sociológico que considera os diversos aspectos macrossocietários que incidem sobre as condutas infracionais (WACQUANT, 2007).

Além disso, já se rompe o processo socioeducativo ao não serem considerados como aspectos basilares da socioeducação a autonomia e a emancipação desses jovens, quando esses profissionais trazem falas de tutela e controle sociopenal, ao afirmarem que com o desligamento da medida, os adolescentes estarão “desprotegidos” da vigia do Estado, e possivelmente retomarão a trajetória infracional em decorrência de sua inadaptação social na família e no território. São falas que ao estigmatizar a família, legitimam a mentalidade de que por ser “desestruturada”, ela não teria controle sobre a educação de seus filhos (OLIVEIRA e SILVA, 2011).

Sobre esse aspecto também afirma Rosa (2006), ao se opor à imposição e normatização de valores, por meio de um processo de depuração moral do adolescente que aniquilam sua autonomia e liberdade de escolha e de vida:

O manejo para recompor a ordem é o mote da proposta que pretende impor ‘valores’ dominantes em jovens que nascem tolhidos no seu direito básico: a liberdade de escolha. Se há alinhamento, libera-se para viver em sociedade. Resistindo, exclui-se [...] Esta postura de intolerância à autonomia ainda embala as pedagogias e intervenções na seara da Infância e Juventude. É preciso, então, aceitar a autonomia, deixar o sujeito *desejar*. (grifos do autor, p. 290 e 300)

Essa perspectiva perpassa a fala de todos os profissionais entrevistados, inclusive daqueles que mostram um posicionamento mais humanizado, destacando as ambiguidades e contradições ainda existentes na RPA. Podemos compreender que ainda que a intenção de um controle sociopenal diferenciado e específico para o adolescente sempre tenha existido na legislação infanto-juvenil, ela se institucionaliza com o ECA e as MSE (OLIVEIRA e SILVA, 2011), o que pode ser exemplificado a partir dos relatos, não tendo a pretensão de generalizá-los, ao considerar os limites de um estudo de caso local e específico.

Essa contradição se reforça com o que Mendez (2000) vai denominar de dupla crise de implementação e de interpretação do ECA. A primeira se daria em decorrência do reiterado déficit de financiamento das políticas sociais básicas, e é reconhecida por pelo menos seis dos profissionais entrevistados do CSEUB.

Bom, aí nós vamos falar também de condições né. Por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê lá nos seus artigos, no papel é tudo bonitinho, mas muitas vezes o recurso que diz lá da aplicação da lei não está presente nas unidades, aí é onde às vezes no papel está escrito uma coisa bacana, mas na prática a gente não consegue implementar por falta de recursos. Se o estado oferecesse o que ele diz lá na lei, eu acho que seria já um grande avanço, uma grande melhora, talvez a melhor de todas entendeu? O resto a gente luta no dia a dia, é um leão por dia né, aquilo que não tem a gente tenta improvisar, a gente tenta sanar quando é possível. (Técnico I, 2017).

Então eu acho que o maior conflito que eu tenho hoje é que a gente não vê a efetivação das medidas socioeducativas como deveria ser, como está no papel, seria esse meu maior conflito [...] porque na verdade se cria tanta política pública mas não acontece efetivação né, tem políticas públicas para tanta coisa, mas na hora de efetivar... Então a falta de querer mesmo né, e esse querer vem do alto, não vem só da equipe, porque o que que eu percebo nesse período que eu trabalho aqui, eu já trabalhei com ótimos profissionais que ainda estão aqui e quando eu entrei entrou naquele gás que eu tava, vamos fazer diferente, vamos modernizar, vamos fazer acontecer, só que aí a falta de estrutura física, humana, ela faz com que aquilo te bloqueie, então aquilo vai te desanimando, você vai retraindo, você fala assim "ah, eu vou fazer só o básico do básico". (Técnico II, 2017)

A falta de recursos humanos e materiais para que se efetive um trabalho de socioeducação nos moldes do garantismo, limita a ação dos profissionais e se reflete não só em seus discursos, mas também em suas práticas. Assim, é importante ressaltar que não se faz aqui uma crítica vazia e personalista dos indivíduos operadores do programa de atendimento, mas sim uma análise que parte da compreensão de que em uma sociabilidade capitalista as práticas de emancipação e realização do ser social estarão limitadas por uma estrutura que tem por objetivo a reprodução e manutenção do capital, na qual estão inseridos o ECA e as instituições de responsabilização penal do adolescente.

[...] é visível a crise da operacionalização do ECA, seja pela via do Judiciário ou do Executivo. A implementação do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei na maioria das vezes inviabiliza o acesso e a permanência ao sistema de garantia de direitos, e materialização das políticas sociais públicas e da própria legislação. Isto é, sua operacionalização tem tido dificuldade para ser realizada em consonância com seu paradigma norteador. (OLIVEIRA e SILVA, 2011, p. 99)

Por isso é que o ECA, junto aos Códigos de Menores e ao penalismo indiferenciado do século XIX e início do XX, representa a continuidade e articulação de um projeto societário capitalista, e, por isso, não teve viabilizadas as condições políticas para sua operacionalização (OLIVEIRA e SILVA, 2011).

Um dos aspectos que ilustram de forma contundente a dificuldade de operacionalização do ECA na instituição do estudo de caso é a superlotação.

As consequências [da superlotação] demandam um trabalho maior né, a gente necessita de recursos, principalmente humanos pro trabalho além do que previsto, se a gente tem recursos para 80 a gente vai necessitar de mais profissionais para trabalhar, então isso já impacta na qualidade, na atenção ao adolescente ali, além da estrutura física ficar um pouco limitada. A gente tem um privilégio ter uma estrutura boa, mas mesmo assim a gente fica limitado, a gente tem que improvisar, o profissional fica um pouco sobrecarregado, precisa atender mais, então a gente não consegue atingir a qualidade, isso é um fator, isso é um fator que impacta no trabalho, às vezes a gente vive um momento de instabilidade econômica no país, para a gente conseguir um novo recurso, que é mais difícil, mas a gente tem que correr atrás, então assim, se não tivesse esse quadro a gente poderia atender com mais eficiência. (Diretor III, 2017).

Conforme vimos a capacidade de atendimento do CSEUB, tanto em nível estrutural, como de recursos humanos<sup>54</sup> é de 80 adolescentes. Entretanto, estão em privação de liberdade pelo menos o dobro dessa capacidade, o que traz diferentes consequências reconhecidas não somente pelos profissionais, mas também pelos adolescentes, como limitação da estrutura física, impedindo o atendimento a condições mínimas de alojamento, alimentação e participação das atividades da unidade, bem como na qualidade do atendimento dos profissionais, que ficam sobrecarregados com a quantidade de trabalho.

[...] você fica só o dia inteiro trancado, só sai pra escola mesmo, aí a tela de noite é um dia sim, um dia não do lado, aí tem um dia que é a tela, o outro lado num, é a tela do outro, do outro, tem dois lados, então fica muito cheia a sala, bagunça, tem briga. Pra não ter esse tipo, esses conflitos lá dentro, separa uma turma um dia e a turma do outro. [...] Senão eles num dá conta de... De conter né aquele tanto de gente junta. (Paulo Roberto, 2017)

[...] e aqui também eu queria mudar uma coisa, porque aqui assim cê, cê tem banho de sol só se for, só se cê tiver de medida<sup>55</sup>, se cê não tiver de medida cê não toma banho de sol, aí se cê não tomar banho de sol né, cê sabe que o sol ela é uma vitamina que cê tem que tomar né o sol, aí cê não toma essa vitamina cê começa a dar, a dar, dar um, dá umas feridas, cê começa dá pano branco, dá uma pá de trem, porque aqui é, esse lugar aqui ele é cheio de doença [...] (Marcelo, 2017)

---

<sup>54</sup> Conforme o SINASE (BRASIL, 2006b), para atender até quarenta adolescentes na medida socioeducativa de internação a equipe mínima deve ser composta por: 01 diretor; 01 coordenador técnico; 02 assistentes sociais; 02 psicólogos; 01 pedagogo; 01 advogado (defesa técnica); Demais profissionais necessários para o desenvolvimento de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração; Socioeducadores. No CSEUB, a equipe técnica é composta por 1 enfermeiro e 4 técnicas de enfermagem, 2 pedagogas, 1 terapeuta ocupacional, 2 assistentes técnico jurídicos, 3 assistentes sociais, 5 psicólogos e 6 auxiliares educacionais, para no mínimo 150 adolescentes.

<sup>55</sup> Conforme o Regimento único dos centros socioeducativo de Minas Gerais (SEDS, 2014), a medida disciplinar é uma sanção aplicada ao adolescente que cometeu ato definido como transgressão às normas do centro socioeducativo, transgressões as quais devem estar previstas nesse regulamento e classificadas em leves, médias e graves, de acordo com atenuantes e agravantes. Devem ainda ser considerados, conforme o Regimento, os princípios da proporcionalidade, razoabilidade, intervenção mínima e precoce, sempre observando o caráter socioeducativo da medida, em razão de ser o adolescente uma pessoa em desenvolvimento.

Ah, pode melhorar muita coisa né, eles ajudar nós de, de ter a tela, a tela pode crer? Porque a tela agora é um plantão é um lado, e um plantão era outro, antigamente a tela era todo mundo junto, refeitório também era tudo junto, todo dia tinha refeitório pra todo mundo, aí eles fez isso, tá é piorando aí esse trem. [...] (Gambazinho, 2017).

O que essas falas trazem é que a superlotação implica na restrição de direitos os quais devem ser garantidos não obstante a privação de liberdade, previstos no artigo 124 do ECA<sup>56</sup>, o qual trata de alguns dos direitos do adolescente privado de liberdade. Assim, além do lazer e do direito à comunicação social (quando não têm acesso aos canais de televisão, os quais eles chamam de “tela”) restrito pela quantidade de adolescentes nos alojamentos e do denominado “banho de sol”, que seria uma garantia do direito à saúde, aparecem em outras falas dos adolescentes, familiares e profissionais, a questão da alimentação, a qual às vezes é oferecida em marmitas, não obstante a existência de um refeitório de convivência coletiva, bem como a questão dos alojamentos que não comportam a quantidade de adolescentes internados, fazendo com que alguns tenham que dormir em colchões no chão.

Hoje aqui, eu não sei, a segurança explica que é por causa da superlotação, eu não vou discutir isso, se é ou não, mas eles perderam por exemplo direito ao banho de sol, isso é questão de saúde né. (Técnico II, 2017)

Os alojamentos do centro socioeducativo de Uberlândia são bons, é uma unidade projetada, Uberlândia foi uma unidade projetada com os moldes do SINASE. Porém com a superlotação não dá para se manter aquilo, aqui tem alojamento que seria para um adolescente que hoje nós temos 3, 4, tem alojamentos que é para três adolescentes que a gente mantém o número de 5, ou seja, nem um pouco confortável. Mas a gente tem mantido esse número, vê que é cheio, não há cama para todos [...] Não há espaço físico na unidade para comportar esses adolescentes. (Agente socioeducativo, 2017).

Esses dias pra trás ele virou pra mim e falou assim "oh mãe, agora graças a Deus eu consegui uma cama pra mim deitar." Então desde quando ele tava lá ele só dormia com colchão jogado no chão entendeu, com banheiro horrível, numa cela apertadíssima, com mais de 5 pessoas dentro de uma cela minúscula entendeu. (Mãe de Leandro, 2017).

Esses aspectos estruturais, de não garantia de direitos pela ausência de operacionalização efetiva do ECA, leva à segunda crise do Estatuto trazida por Mendez (2000) que é de natureza político-cultural: a crise de interpretação. Essa crise se inicia na redação do ECA, quando o grupo responsável se mostrou bastante heterogêneo e divergente no que diz respeito às concepções metodológicas, educativas, filosóficas, de criança, de adolescente, de direito e de justiça, sendo permeado pela tensão dos diferentes projetos político-sociais e forças políticas (OLIVEIRA e SILVA, 2017). Entre essas forças estavam o mundo jurídico,

---

<sup>56</sup> “Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: [...] IX – ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal; X – habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade; XI – receber escolarização e profissionalização; XII – realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII – ter acesso aos meios de comunicação social; [...]” (BRASIL, 2015c).

representado por juízes, promotores, advogados e professores de direito; as políticas públicas, na figura de representantes do Estado envolvidos na gestão, elaboração e execução da política do adolescente autor de ato infracional; os movimentos sociais, entre os quais o Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e outras entidades não governamentais.

Para Oliveira e Silva (2011) é na implementação que o conflito de interpretações vai se colocar e se concretizar, a partir do reforço e do fortalecimento das normas, da segurança social e do controle social, emergindo de forma clara a contradição entre punição e socioeducação. É assim que, conforme a autora, o controle sociopenal dos adolescentes ganha visibilidade pelo viés da criminalidade e violência juvenil. Esse conflito é percebido de forma clara pelo Técnico II, que ainda que traga uma fala permeada por contradições, mostra uma concepção importante do sistema socioeducativo, de enxergar o sujeito e não o ato infracional, da busca de garantia de direitos e da importância do trabalho técnico qualificado em contraposição às concepções punitivas.

Agora quando eu vou falar da equipe de segurança eu tenho um conflito interno muito grande, então os meus conflitos com a equipe são internos, eu não sou muito profissional de ficar assim batendo de frente não, eu tenho que efetivar direito do adolescente, eu tô aqui para isso [...] porque eu penso assim "pô, o menino vai ficar aqui um ano", você pega o menino do homicídio aí ou de um latrocínio né, que eu acho que é um dos mais graves que vai lá rouba e ainda tira a vida da pessoa, na sociedade já fala assim "três anos é pouco", mas aí eu fico me questionando "pouco para quê? O que está sendo oferecido para ele? Ele vai sair daqui e vai fazer o quê? Ele vai continuar roubando." Por que? Porque ele ficou preso o tempo todo. [...] mas o critério mesmo de tudo o que a gente vai fazer, tudo perpassa pela segurança [...] Eu considero que é um trabalho que tem que ser humanizado, porque senão a gente fica só vendo o lado do ato infracional e a gente vai ter aquela visão de que é bandido mesmo, tem que estar aqui porque fez mesmo, é pouco, e a gente começa a não ver o outro desse lado aí. O olhar técnico é importante, mas é importante não perder a **humanização do atendimento**. (Técnico II, 2017).

Assim, as bases informais de controle sociopenal de crianças e adolescentes estabelecidas ao longo do século XX, práticas que eram arbitrárias e penalizadoras, são mantidas de forma institucionalizada na RPA. O que é perceptível nas falas analisadas no estudo de caso.

Bom, não há muita demanda. A demanda deles mesmo é por questões de direitos básicos que eles querem, ou seja, eles querem sempre mais, querem mais atendimentos, querem mais **regalias**, as demandas deles basicamente é isso. [...] E quanto ao trabalho da Equipe técnica para te falar eu não sou muito entendido no trabalho deles que eles fazem, ou seja, eles estão mais próximos dos familiares que é a **parte mais humana mesmo**. [...] eu sou mais voltado para segurança. A gente não trabalha muito esse lado pedagógico fica mais a critério da equipe técnica. (Agente socioeducativo, 2017).

Porque também fica, igual eu costumo falar, a gente cobra disciplina, mas a gente tem que cobrar isso tudo também, porque se a gente ficar só nas atividades lúdicas, só em atividades esportivas, aqui fica muito **tranquilo**, e aí e o outro lado que é o lado profissionalizante, o lado do estudo, a **disciplina**, acho que uma coisa arrasta outra, tem que estar atrelado, não pode ser só **diversão**. Então a gente tem que cobrar esses valores também, por que isso que vai agregar em um bom trabalho na fase final. (Diretor III, 2017).

Percebemos que nas práticas da instituição há uma separação clara entre a socioeducação e a segurança, o que leva a uma priorização e um foco na responsabilização do adolescente como questão de segurança e criminalização, legitimando sua punição em detrimento da ressignificação de trajetórias, que deveria se dar por meio de uma prática responsabilizadora mas garantista.

Os adolescentes e familiares trazem em seus relatos sobre o cumprimento da medida diversas vivências de violência, que por vezes são retratadas por eles como resultado da prática dos profissionais responsáveis pela segurança, os socioeducadores, agentes socioeducativos:

Aqui no provisório que os agentes era meio cheio de folgado, de pôr mão na cara dos preso, agora lá em baixo eles é mais de boa, lá se você tratar eles com respeito eles te trata com respeito. Aqui em cima eles é muito pra frente, muito folgado sabe, acha que é filho deles só pode, por que faz o que quer quando eles entra dentro do barraco, quebra os cara e fica por isso mesmo, cé é louco? (Gambazinho, 2017)

Ah, hora que eles começa a pôr mão nos outros, e começa a pôr mão nos adolescentes aí por causa de nada, em mim mesmo não né... bater nos adolescentes... em mim mesmo não né, mas isso aí tem vez que eu paro e penso, fico imaginando o lugar que eu tô, os outros pondo mão nos outros, porque ninguém é pai de ninguém pra ficar pondo mão nos outros não, é, e a gente não poder fazer nada, se fazer alguma coisa piora, é esse tipo de, é nessas horas aí que a gente dá uma pensada boa né, nós tá. (Marcos Antônio, 2017).

Ah, eu falaria pro juiz, mas não adianta, falaria que pra ele falar pra eles parar de resolver situação com agressão, porque aqui tudo resolve na agressão, isso que eu ia falar. (Marcelo, 2017).

A abordagem punitiva e o foco na repressão parece se manter no CSEUB, em detrimento da abordagem socioeducativa e garantista, inclusive do que prevê o Regimento Único dos Centros Socioeducativos do Estado de Minas Gerais (SEDS, 2014), em seu artigo 14, inciso II, como direito do adolescente: “ser tratado com respeito e dignidade, estando salvo de qualquer tratamento desumano, constrangedor, vexatório, ou que atente contra a dignidade da pessoa em desenvolvimento” (não paginado). Conforme as falas dos sujeitos, a instituição reproduz então essas práticas de criminalização da pobreza, por meio de ações violentas e repressivas por parte de alguns agentes socioeducativos, e, não são por isso de fato responsabilizados ou agravam a situação.

O CSEUB não é aquela maravilha que as pessoas imaginam que é. Oh, esses tempos atrás, eu não, nunca reclamei porque eu sei que se eu reclamar vai ficar pior entendeu?

[...] Porque a maioria dos agentes são agressivo, são crítico, chuta as coisas, igual essas coisas que ele faz [artesanato], quando ele fazia que ele ainda não era da internação, os agentes chegava lá e chutava e quebrava tudo, quanto tempo ele fica dobrando o trem, um negocinho desse leva mais de 5.000 peças, ele cortava tudo, dobrava tudo e fazia, os agentes chegava lá chutava, quebrava tudo. Esses dias atrás ele disse para mim "mãe, eu não tenho nenhuma camiseta pra vestir porque os agentes entrou aqui rasgou todas, rasgou todas as camisetas". [...] Então assim, são muitas afrontas, eu não vejo ali como um lugar de educação, um lugar que educa, mas um lugar que prepara os meninos pro crime, eles ficam lá e já imagina "eu vou sair daqui vou matar aquele agente, um dia vou sair daqui e vou fazer isso.", por que? Porque fica sendo afrontado constantemente, entendeu? (Mãe de Leandro, 2017).

Assim, sabe o que que eu que eu acho ruim do CSEUB? Por exemplo, esses tempos pra trás eles entrou lá, os agentes molhou tudo dos meninos, roupa, colchão, lençol, tudo, e tipo assim, eu acho, que nem, eles tá lá porque fez coisa errada né, mas eles não podia tratar desse jeito. Que nem, a gente leva aquelas folhas [artesanato], amassou e jogou no lixo... [...] Aí eu fico pensando gente, aí que nem eu fico pensando, que nem a minha mãe fala, se a gente reclamar acaba que é capaz que eles bate no [REDACTED], coisas assim. Então fico meio com medo de reclamar sabe, mas eu tenho vontade de falar, ó que nem, nesse dia que eles molhou, pensa você dormir no gelado, lá não tem sol pra secar, aí tipo assim, se a gente reclamar é a mesma coisa de não reclamar, porque aí eles... (Irmã de Paulo Roberto, 2017).

Segundo Rosa (2006) essas práticas traduzem uma postura repressiva, menorista e punitiva do sistema de administração da justiça juvenil<sup>57</sup>, especialmente como resultado das práticas de criminalização da pobreza, em tempos neoliberais. Elas estariam inseridas numa cultura do atendimento socioeducativo e das instâncias de responsabilização do adolescente em conflito com a lei, que construíram uma postura falsamente garantista, de aplicação isolada do ECA no que diz respeito ao ato infracional (deslocado dos demais aspectos do Estatuto, que garantem direitos às crianças e aos adolescentes), e por isso, de uma exclusão da MSE das garantias infracionais (ROSA, 2006).

Com estes ingredientes, facilmente instaura-se o **direito infracional de exceção**, cujo fundamento de conter as mazelas sociais e brindar os privilegiados consumidores com segurança, encontra antecedente histórico no nazismo. Plenos poderes, apreensões de averiguação, internação provisória de regra, tortura (psicológica, física e química) [...] O Direito de Exceção, em nome do bem dos adolescentes, suspende as garantias processuais, previstas na Constituição da República e nos Tratados de Direitos Humanos, por entender que elas são um **entrave à redenção moral do adolescente** [...] (ROSA, 2006, p. 299, grifos nossos)

Dessa forma, o Direito de Exceção re legitima o sistema repressivo (ROSA, 2006) e reforça e mantém o que Baratta (2002) denomina de “processo de criminalização”, localizado no continuum de mecanismos de discriminação, seleção e marginalização.

---

<sup>57</sup> O sistema de administração da justiça juvenil abrange a Vara da Infância e Juventude, conforme Oliveira e Silva (2011) as Varas Especiais da Infância e Juventude (que seria no estudo de caso a Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de Minas Gerais -TJMG); o Ministério Público (Promotoria da Infância e Juventude); a Defensoria Pública; a Secretaria de Segurança Pública (com as delegacias); e as instituições de execução de MSE (CSEUB).

O cárcere representa, em suma, a ponta do *iceberg* que é o sistema penal burguês, o momento culminante de um processo de seleção que começa ainda antes da intervenção do sistema penal, com a discriminação social e escolar, com a intervenção dos institutos de controle do desvio de menores, da assistência social etc. O cárcere representa, geralmente, a consolidação definitiva de uma carreira criminosa. (BARATTA, 2002, p. 167, grifo do autor).

Baratta (2002) propõe a formulação de uma teoria materialista do desvio<sup>58</sup> (marxista), com a análise das condições objetivas e estruturais de construção da realidade social do desvio e do processo de criminalização. Além disso, propõe que a criminalidade se constitui atribuída a sujeitos selecionados (BARATTA, 2002). Por meio dessa perspectiva, a criminologia crítica estabelece sua análise propondo que há uma seletividade na definição de determinados comportamentos socialmente danosos como criminosos ou não por parte da lei penal, bem como na sua não aplicação em certas situações que ela abstratamente prevê. Dessa forma, o enfoque crítico se desloca do comportamento desviante para os mecanismos de controle social dele e seu processo de criminalização, fazendo uma análise macrossociológica.

Essa seletividade é percebida e sentida concretamente por dois pais entrevistados no estudo de caso, e descrita em suas falas, como podemos ver:

Sem maldade, você tá gravando, mas sem maldade, os nossos, os nossos governantes uai, que isso, que exemplo que eles dão só? Que que isso né? Que isso, se for falar de crime, Deus me livre rapaz, o crime tá lá uai, o criminoso é eles, fica dando exemplo aí pro mundo inteiro, não acontece nada, só história, vai preso aí daqui um pouquinho já tá dentro da casa deles, aqueles casão, que vai saber se tá lá dentro mesmo. [...] (Pai de Gambazinho, 2017)

Porque o sistema é diferente, tá vendo como é que funciona? Porque o sistema é diferente, eu não tinha conhecimento do sistema [...] E desde quando nós chegamos naquela cidade parece que nós tivemos uma certa perseguição você entendeu, porque as coisas que a gente consegue no esforço do trabalho, não vou dizer que cada um tem sua casinha, cada um tem o seu beneficinho de alguma coisinha, um tem uma motinha, o outro tem um carrinho... mas são coisas adquiridas com o suor você entendeu, não tem nada de roubo essas coisas, é tudo tirado na honestidade. Então ali cria um certo vínculo de as pessoas achar que só por você ter, que você conseguiu de modo ilícito, quer dizer, você não pode ter um carro novo "ah, nossa como é que ele conseguiu? Não ele tá roubando". Ou, era tempo dessas coisas, hoje nós estamos num país livre que você pode ir lá financiar um carro e andar naquilo que você quiser desde que você tenha condições de pagar você entendeu, mas muitas pessoas não vê com esses olhos, "ah, mas o cara ele é preto como é que ele vai andar num carro bão? Nossa mas ele é pobre como é que ele vai andar num carro bão?" Então muitas pessoas hoje ainda tem esses olhos ainda você entendeu? Os olhos atravessados porque você não pode ter nada se você é pobre, você tem que andar de a pé, de bicicleta... (Pai de Paulo José, 2017).

---

<sup>58</sup> Conforme explica Baratta (2002), é de acordo com condições propícias, conforme às reações possíveis e à interpretação que se faz do ato e da perturbação que ele causa na percepção do que é “normal” na realidade, é que se vai decidir o que é ou não qualificado como desviante. “Portanto, a análise do processo de etiquetamento dentro do senso comum mostra que, para que um comportamento desviante seja imputado a um autor, e que este seja considerado como violador da norma [...] é necessário que desencadeie uma reação social correspondente: o simples desvio objetivo em relação a um modelo, ou a uma norma, não é suficiente.” (p. 96).

Para garantir sua autorreprodução o capital precisa manter a hierarquia desigual de classes, e para tanto não é possível incluir, a exclusão através da estigmatização e da seleção de indivíduos específicos para o processo de criminalização é essencial. É essa exclusão que se destaca nas falas desses pais, que se questionam o porquê que o pobre, a classe trabalhadora, tem que se justificar por suas “posses”, tem que provar sua “inocência”, o seu não-ser criminoso, enquanto o “crime do colarinho branco” passa despercebido, ou pelo menos sem a mesma repressão e punição que aqueles cometidos por seus filhos.

Wacquant (2007) explica que o aparelho penal tem como objetivo, por meio da abordagem punitiva, fazer recuar e segregar a delinquência de rua, os delitos criminosos e as áreas urbanas decadentes. Entretanto, tal abordagem é seletiva, fruto de mutações em algumas atividades da polícia, dos tribunais e principalmente da prisão, pois visa a administração do que seriam consideradas “categorias ‘problemáticas’ que residem nas regiões inferiores do espaço social e urbano [...]” (WACQUANT, 2007, p. 19), ao mesmo tempo que ignora outras formas de infração, como os crimes de colarinho branco, de empresa, etc.

Nesse ínterim, percebemos que o processo de criminalização contribui com a reprodução do sistema, e é a ele funcional e extremamente necessário. Os sujeitos da pesquisa estão inseridos no grupo sobre o qual o status de criminoso é atribuído. De acordo com o autor,

As maiores chances de ser selecionado para fazer parte da ‘população criminosa’ aparecem, de fato, concentradas nos níveis mais baixos da escala social (subproletariado e grupos marginais). A posição precária no mercado de trabalho (desocupação, subocupação, falta de qualificação profissional) e defeitos de socialização familiar e escolar, que são características dos indivíduos pertencentes aos níveis mais baixos, e que na criminologia positivista e em boa parte da criminologia liberal contemporânea são indicados como as causas da criminalidade, revelam ser, antes, conotações sobre a base das quais o status de criminoso é atribuído. (BARATTA, 2002, p. 165)

Sendo assim, os aspectos sociais que conotam suas sociabilidades não se mostrariam como causas, diretas e determinantes para a prática de ato infracional - discurso que aparece nas entrevistas com os profissionais do CSEUB – são, ao contrário, conotações nas quais se baseia o status de criminoso construído pelo processo de criminalização. Os relatos de dois profissionais do CSEUB mostram possivelmente o funcionamento dos mecanismos de controle social, quando as mesmas “motivações”, o mesmo “comportamento desviante”, levam somente um determinado grupo ao processo de criminalização, por meio de uma responsabilização diferenciada em decorrência das condições objetivas e estruturais em que cada grupo social está inserido:

E, e eu acabo vendo que, que a questão do ato infracional, ele acaba passando muito pela questão de como ele constrói a **amizade** dele. Às vezes o **consumo** mesmo, eles

querem comprar coisas melhores, aí a família não tem aquela condição e ele acredita que o crime né, a criminalidade do ato infracional pode ser uma solução pra ele, aí eles vão vender drogas eles vão assaltar é... Quando eu pergunto pra eles, e eu faço isso bastante, "o que te motivou?", "é, dinheiro". Dinheiro é o primeiro né, na verdade o que o dinheiro compra né, um boné de **marca**, um tênis de marca, uma roupa de marca... Eu já tive casos de adolescente de narrar pra mim que quando ele ia numa **festa**, esses **bailes** né, que os jovens frequentam, muitas vezes eles se sentiam um pouco deslocado por causa da vestimenta deles, então eles falavam assim, "**ah, aí vêm os meninos com a roupa melhor e fica tirando, nos tirando, então eu quero ter uma igualdade**"... (Técnico I, 2017)

Muitos são de baixa renda mesmo. Já teve casos aqui de, caso até meio que raro, de uma pessoa de classe alta né, média, de classe alta mesmo assim... residente do Caraíba<sup>59</sup>, que o adolescente resolveu cair no crime, **caiu no crime não, fez uma bobagem na vida né porque não era, não criminoso assim do jeito de falar, foi na ideia de uns amigos furtar ou roubar um celular**... E assim, você conversa com adolescente, muitas vezes pede para conversar comigo, eu chamo, mas esse eu fiz questão de chamar, até pelo desespero da família que tava, então pra mostrar como que estava a situação e orientar para ele não desesperar, que uma hora né... e a gente sabia que ia ser desligado em período rápido também, como não houve arma de fogo, nada, foi só a forma que não foi tão grave, então a chance dele ser desligado é muito alta então, e ele foi desligado né, e a gente procurou... não tratar com diferença, porque a gente não tratou com diferença porque tem dinheiro ou não tem dinheiro não, só que procurou orientar mais a família e tal, fazer com que a coisa fique mais tranquila, porque senão moleque termina que fica doido né, **tem todo o conforto da casa, tem tudo, de repente cai numa situação dessa aqui não é muito bom**. (Diretor II, 2017).

Percebemos como o discurso e a prática dos profissionais do CSEUB acabaram por reproduzir a situação e o status de “criminoso” dos jovens que usualmente são privados de liberdade, ao considerar que diferentemente do restante dos adolescentes que “são de baixa renda”, esse “caso raro” não “caiu no crime”, embora tenha cometido o mesmo ato infracional que pelo menos 18% dos internos no ano de 2016 (SEDS, 2016b) - Anexo A.

Se utilizando dessa mesma perspectiva do processo de criminalização, Oliveira e Silva (2011) propõe que apesar de no âmbito programático o controle sociopenal trazido pelo ECA não ocorrer por motivos sociais e sim criminais/infracionais, diferentemente do que acontecia nos Códigos de Menores (1927, 1979) com o paradigma da “situação irregular”, o que se observa na prática é que esse controle ocorre pelos dois. Isso porque a base estrutural é a mesma, de uma sociedade capitalista que busca por meio de diversos mecanismos estabelecer o controle social sobre a classe dominada.

Oliveira e Silva (2011) explica que vai haver a construção de uma estigmatização, por meio da seleção de características comportamentais e padrões sociais no processo de criminalização. Para tanto, é elaborado um conjunto de normas sociais ordenadoras das decisões jurídicas:

---

<sup>59</sup> Bairro de classe alta de Uberlândia.

Tais normas abrangem tanto aquelas cuja violação acarreta uma sanção penal como outras que dizem respeito à conformidade com as identidades sociais – a conduta adequada segundo sexo, segundo o papel a ser exercido na família etc. Se o comportamento desviante destas identidades não implica de per si a aplicação de pena, é trazida à baila quando as normas do primeiro tipo são transgredidas, transformando-se nessa atualização em ‘preceito penal’. (OLIVEIRA E SILVA, 2011, p. 29).

Os relatos dos adolescentes entrevistados e seus familiares destacam como a consideração dessas características comportamentais e desses padrões sociais pode ter sido importante no processo de criminalização que os levou à privação de liberdade no CSEUB.

[...] aí os polícia já não gostava de mim [...] Aí os policial foi e me bateu lá, por causa que cê sendo de Uberlândia, eles não quer saber se tem passagem ou não, se cê, se eles pegar cê aí cheio de tatuagem na esquina aí, eles já te pega, já te arrebenta e te mata [...] (Marcelo, 2017)

Aí como eu sou muito marcado lá no meu bairro, os polícias não conseguia me prender por tráfico, porque tipo eu não vendia mais droga, eu tinha subido o cargo, aí eles não conseguia me prender porque eles não me pegava com nada. Aí foi onde que eles chegou e me forjou, aí é onde que eu tô aqui. Mas que nem eu falo, eu tô forjado mas eu não sou santo, ninguém que tá aqui é santo, sempre tem que ter um motivo, fala "ah, eu tô aqui forjado", tem que ter um motivo pra eles te forjar. Eu tenho um motivo pra eles terem me forjado, eu não sou ladrão, nunca roubei, nunca gostei de roubar, nunca questão, agora vender droga eu sempre vendi, desde moleque, aí onde que as polícia te marca, as polícia do meu bairro me chama é pelo meu nome [...] Pra você ver eu tenho 8 tráfico, 8 tráfico, um tráfico na volta do outro, cê é doido. O juiz olhou no dia da minha audiência e falou, é a vítima falou que era eu, por causa que eu sei quem roubou a vítima, que é do meu bairro [...] a vítima tinha 12 anos e tinha um problema de cabeça, aí os policiais já tava doidinho pra mim prender falou, que eu tirei o boné, falei "não, vou tirar o boné, ver se meu rosto, pra ver se é eu uai", aí ele falou, "não rapaz, coloca o boné aí rapaz, abaixa esse boné", olhou, aí é polícia né, aí abaixei o boné assim, aí o menino apontou pro meu braço e falou "ala as tatuagem no braço, é eu mesmo, ala as tatuagem no braço, é ele mesmo", aí eu falei "não, olha aqui direito, não é eu que te roubei não", menino de 12 anos. O juiz falou "ele tem 12 anos, tem problema de cabeça, mas olha aqui, você tem 7, 8 tráfico, você nasceu pra ser traficante", falou desse jeito, "dessa vez, você sempre passou pelo CSEUB e não consertou, agora é 6 a 3, 6 meses a 3 anos". (Leandro, 2017).

1: não tinha nem como de falar que foi ele, porque a roupa, não pegou a roupa, os polícia falou assim que quando tava entrando na casa dele, ele tava trocando de roupa, que era a roupa do assalto, então porque não prendeu a roupa? Tinha que prender a roupa. A arma... 2: Falou que achou a arma, por que não prendeu na hora? 1: Porque, acho que falou que eles viu a arma, acharam, mas porque a arma não foi presa? A arma tinha que ser presa. 2: A hora não bate... 1: [...] a mulher deu testemunha 11:25, nós pegou o boletim de ocorrência ela deu testemunha 11:25, 11:30 ele já tava sendo preso, 5 minutos pra ele roubar? Não tinha moto, a mulher falou assim... 2: A vítima não viu ele pessoalmente 1: viu ele de longe 2: a vítima nunca viu até hoje ele pessoalmente, ele e o outro, nunca viu, foi foto 1: foi por foto, foi por foto 2: só por foto, os policial passava e ela falava "não é", aí passava na foto dele, aí de certo os policial... 1: não é, ela passava falava "não, não é esse", passava outra foto dele, a mesma pessoa, sempre a mesma pessoa, "não, não é esse", passava outra foto, "é esse!" (Irmãs de Valdevino, 2017).

[...] foi um fato muito mal resolvido esse caso do [REDACTED], não vou dizer que ele talvez não teve uma participação qualquer entendeu, eu digo que talvez teve, mas a verdadeira história nunca foi apurada [...] Porque a justiça não fez força de olhar, porque não teve uma investigação, não teve corpo de delito, não teve prova, não buscou nada, então quer dizer, como é que você vai fazer uma coisa e não ter prova

de nada? [...] Mas um fato que não teve prova, não teve nada, só foi a confissão dele, foi só a confissão dele e pronto resolveu o problema. (Pai de Paulo José, 2017).

Os adolescentes do CSEUB e suas famílias vivenciam concretamente em suas sociabilidades o controle e a judicialização da questão social, bem definidos por Oliveira e Silva (2011): “Ter ou não ter cometido infração, ter ou não ter as garantias constitucionais era irrelevante, pois o que estava em disputa era um projeto de sociedade a ser construído, respaldado na prevenção social dos ‘desvios’ de crianças, adolescentes e jovens ‘potencialmente perigosos.’” (p. 81).

É assim que o processo de criminalização vai além da simples responsabilização penal por um ato cometido (do qual os adolescentes não se esquivam), pois passa por cima das garantias constitucionais e daquelas de defesa e de igualdade na relação processual, de proporcionalidade, de consideração das circunstâncias e da gravidade da infração (como prevêem os artigos 111 e 112 do estatuto). E assim, coloca em voga características estigmatizantes e excludentes, socialmente validadas como justificativa para a punição e repressão do adolescente pobre da periferia. A tatuagem, a identificação e o pertencimento a territórios periféricos, entre outros aspectos, são usados como instrumentos para reforçar e dar continuidade ao discurso e às práticas destinados aos jovens considerados “potencialmente perigosos”, assim como já acontecia na vigência do Código de Menores, e se mantém sob a égide da “proteção integral” proposta no ECA.

#### **4.2.1 Estado penal e criminalização da pobreza: adolescentes autores de ato infracional e suas vivências familiares e comunitárias**

Para uma compreensão dos fenômenos e mecanismos inseridos no processo de criminalização, articulada a uma análise macrossocietária das relações sociais de produção, é fundamental a análise de Loïc Wacquant (2007, 2001), que traz uma perspectiva crítica da criminologia, a partir de uma perspectiva materialista, inspirada, entre outros intelectuais, em Marx e Engels, ao relacionar o sistema penal e o sistema de produção. Dessa maneira, o autor coloca em relevo as diferentes dimensões complexas, sociais e econômicas, que permeiam a estrutura e dinâmica dos fenômenos estudados, e que vão conformar também o ato infracional enquanto parte dessa estrutura. Para tanto, os conceitos de Estado penal e criminalização da miséria são fundamentais na compreensão da realidade aqui retratada.

O autor explica que tal realidade vai ser configurada a partir de quatro movimentos, a saber: a criminalização da pobreza; a atrofia do Estado social com a hipertrofia do Estado penal;

hiperinflação carcerária; e a seleção dos alvos: frações declinantes da classe operária, o subproletariado dos guetos negros e o delinquente sexual. Tais aspectos são elucidados empiricamente a partir de estudos realizados na realidade estadunidense, por ser o centro do Estado Penal (WACQUANT, 2007).

A proposta central da tese de Wacquant (2007) é que o modelo estadunidense de “guerra ao crime” e de inchamento da população carcerária – onde surgiu propriamente o Estado Penal em seus traços mais “puros”, é reflexo e, ao mesmo tempo, fundamento, das políticas econômicas e sociais de orientação neoliberal.

Os EUA são também o local onde o projeto neoliberal encontrou terreno fértil para se desenvolver e inspirar (ou impor) outros Estados a ele aderir, onde se pode observar, em escala natural, as consequências do advento da penalidade neoliberal (WACQUANT, 2007). Assim, o estudo da realidade estadunidense fornece, conforme Wacquant (2007), materiais indispensáveis para a compreensão histórica do neoliberalismo e dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que advêm desse projeto político. Dessa forma, o conhecimento do arquipélago carcerário estadunidense, proposto pelo autor, possibilita caracterizar os possíveis e prováveis contornos da realidade particular da polícia, da justiça e da prisão nos países da Europa e da América Latina.

Assim, a ascensão neste país, do que o autor denomina de Estado penal, é caracterizado por aspectos importantes, que mostram que não se buscou com isso responder ao aumento da criminalidade, mas na verdade responder às consequências da redução de despesas do Estado na área social e urbana, concomitantemente com a imposição do trabalho assalariado precário. Ou seja, o Estado penal é uma estratégia de gestão da miséria (WACQUANT, 2007). Percebemos que essa realidade está inserida na realidade do capitalismo mundial, não se destoando dela, mas se mostrando como reflexo da reestruturação produtiva, do neoliberalismo e das transformações no mundo do trabalho. Assim, é possível compreender a redução do Estado social e a hipertrofia do Estado penal, como processos intrinsecamente ligados à reprodução do sociometabolismo do capital, sendo a ele funcionais.

#### **4.2.1.1 A sociabilidade dos adolescentes do CSEUB: família**

Ao tratar da sociabilidade do adolescente em conflito com a lei no aspecto da família, se destaca a intervenção do Estado penal na configuração dessa sociabilidade. Dessa forma, uma primeira característica importante desse Estado é a vigilância e o disciplinamento dos cidadãos despossuídos, os acompanhando de perto, especialmente por meio das políticas sociais

assistenciais, da mesma forma como se faz com os infratores sob supervisão da justiça criminal. Os pobres são, conforme o autor, tratados como “símiles culturais de criminosos” (WACQUANT, 2007) que violaram o direito cívico do trabalho assalariado. Tal aspecto é percebido na pesquisa de campo, quando as famílias dos adolescentes internos relatam ser tratadas por parte das instâncias de controle oficial, bem como referida nos discursos dos profissionais, como se também tivessem cometido algum delito e também tivessem de ser responsabilizadas por isso.

Pequena parte contribui, pequena parte é realmente interessada com a melhora do adolescente, mas boa parte não. Aqui particularmente em Uberlândia nós temos adolescentes que tem irmão que tá no presídio, a família às vezes vem de lá para visitá-lo aqui e acaba trazendo informação de lá para cá e levando informação, ou seja, vira uma rotina onde é mesmo para troca de informações entre presídio/socioeducativo, socioeducativo e presídio. Então grande parte não é comprometida com a medida do adolescente. No sentido mesmo de tráfico, de roubo, é tá fazendo aqui uma extensão do crime, aqui dentro, ou seja, com o aval do familiar. (Agente socioeducativo, 2017).

Então você percebe o seguinte que há um, essa família disfuncional e tem mãe aqui que fala assim pra mim "o juiz tem que soltar ele logo, ele me ajudava nas despesas de casa". Aí você pergunta pro menino "você trabalhava em quê?", nunca trabalhou, então ele ajudava com produto do ato, então ele era o mantenedor da casa com o ato, então a mãe é tão autora do crime quanto aquele adolescente. É aquele negócio "eu não posso com você, eu me junto a você então. Eu fico com dinheiro do seu crime, você paga a pena e eu fico te mantendo de sacolinha". (Técnico II, 2017).

Há uma extensão da estigmatização e do processo de criminalização também para a família, a qual é rotulada como “disfuncional”, “desestruturada”, e responsabilizada a partir do princípio do individualismo moral, o qual valoriza e centraliza a responsabilização pessoal de cada sujeito, concomitantemente com a desresponsabilização do Estado no alcance de uma estabilidade social e econômica necessárias para uma vida digna, desconsiderando causas e determinações sociais e econômicas.

Contudo, os relatos trazidos pelos próprios familiares desconstroem essas concepções preconceituosas, ao mesmo tempo que trazem um esforço contínuo de superação desses rótulos, ao sentirem concretamente em suas vivências a necessidade de se justificar cotidianamente por sua condição social. É importante destacar que esse aspecto foi trazido pela totalidade dos oito familiares entrevistados.

O mais difícil é porque você sofre tanto pra criar eles, você passa tanta dificuldade, se eles pensassem assim “nossa tadinho do meu pai mais da minha mãe”... porque, porque meu esposo é o seguinte, por mais que ele bebe, mas meu esposo não perde um dia de trabalho entendeu? Nós sofremos muito pra criar eles, tanto ele sofreu como eu sofri, porque meu esposo é muito trabalhador sabe? [...] Eu, eu mais meu marido nós nunca passou a mão na cabeça entendeu, nunca deixou eles entrar aqui como um alfinete que não seja nosso. Se ele chegassem aqui com alguma coisa nós queria saber aonde eles tiraram, com quem eles pegaram, da onde ele teve entendeu? Eles entraram nessa vida menina, foi a atitude deles, que dizer assim nós que, que ajudou entendeu? Não.

Nunca. Se ele chegasse aqui com alguma coisa de errado nós já assuntava [...] E não é porque a família mexe com essas coisas não menina. Tanto a minha família como a do meu esposo não tem ninguém que mexe com droga não, tsc, tsc, tudo família de gente humilde, gente pobre, mas gente tudo trabalhador, tudo trabalhador. (Mãe de Marcelo, 2017).

Ah, que ele, que nem eu falo muito pra ele, "Ah isso não é a vida né, assim, a educação que a gente teve, não era pra você tá nessa vida, que nem, minha mãe sempre trabalhou pra sustentar, ter as coisas dentro de casa né", eu falo pra ele, eu falo "ó você não...". Que nem quando ele foi preso, porque roubou né, tava roubando no terminal central, eu falei pra ele, eu falei "você não precisa disso, nunca faltou nada dentro de casa pra você fazer isso". [...] mas eu não sei, eu não sei qual foi o motivo dele chegar nessa situação, porque que nem, mesmo meu pai separado da minha mãe... ou, tinha videogame dentro de casa, brincava com o meu irmão, comida graças a Deus tinha sabe, eu não sei, às vezes eu fico me perguntando porque, que ponto chegou nisso sabe, não sei, porque nunca foi de faltar, faltar dentro de casa nada, minha mãe trabalhava, mas chegava em casa ficava com nós sabe, eu não sei o que que aconteceu, não sei... (Irmã de Paulo Roberto, 2017).

Eu perdi meu pai com oito anos e tipo assim eu consegui viver por mim mesmo, viver por mim mesmo é tipo assim, quando uma semente cai de uma árvore e acha um lugar na terra e se assenta ali, eu nunca precisei fazer nada de errado, nada, nada, eu posso dizer da minha boca, porque eu nunca precisava, porque naquela época a minha mãe, a minha família não tinha condições de me dar alguma coisa que eu queria, mas eu me contentava com aquilo que eu consegui entendeu, não tinha aquela visão de coisa assim, "ah, fulano tem uma bicicleta e eu não tenho", porém antigamente era até mais muito diferente entendeu? (Pai de Paulo José, 2017).

Os relatos dessas famílias contrapõem esses discursos de penalização da pobreza, ao mostrarem que o ato infracional se coloca como uma conduta contraditória frente ao que era esperado dos adolescentes, a partir da educação familiar por eles recebida, do apoio financeiro e presença física e emocional dos familiares.

Assim, eu fiquei muito surpresa quanto ao [redacted]... a gente às vezes vê mas não quer acreditar né, mas fica sempre "Nossa será que ele tá fazendo, o que que ele tá fazendo?", fica aquela coisa, você sabe que ele tá fazendo alguma coisa, mas não sabe o que que é [...] Igual a hora que a gente sabe que ele veio pra cá é uma deceção, então quer dizer que eu tava certa, tava pensando e tinha mesmo né. (Mãe de Anderson, 2017).

Ai, ele era um menino abençoadinho né, ninguém pensou que ele ia entrar nessa bagunça não, ele é o primeiro da nossa família né? [...] Ele foi mexer, da nossa família tudo ele foi, foi o mais que deu trabalho, ninguém pensou que ele ia entrar nessa vida, mas aconteceu né. Mas ele era um menino super educado, até hoje, os vizinhos gostam dele, ele cumprimenta, ele não te responde, você fala com ele, ele abaixa a cabeça pra você, te escuta, mas é, é a droga né, que levou ele pra esse mundo. (Irmãs de Valdevino, 2017)

Os estudos de Wacquant (2007) mostram que são famílias, principalmente mães solteiras, em permanente situação de insegurança e marginalidade, por estarem sujeitas às intensas desigualdades sociais, a persistente discriminação sexual e à burocratização da suposta proteção social a que demandam. E são continuamente segregadas, pelo *ethos* que perpetua sua suposta condição de ociosidade, dependência e vício, que ameaçam a ordem moral, o que

justificaria a repressão e o corte nos gastos sociais com esses sujeitos e a tutela severa do Estado (WACQUANT, 2007).

Com relação aos familiares entrevistados, o perfil que se delineia é de uma inserção precarizada no mercado de trabalho, por estarem em trabalhos informais ou autônomos, ou ainda desempregados; de baixa escolaridade, tendo somente um familiar (irmã de Paulo Roberto) declarado que concluiu a educação básica e ainda assim com dificuldades: “Eu concluí o ensino médio graças a Deus! Nossa, custei mas consegui [...]” (Irmã de Paulo Roberto, 2017); e com baixo acesso às políticas sociais públicas, tendo somente dois familiares informado receber o Bolsa Família.

Ou, já passei tanta dificuldade na minha vida. Eu vim pra cá foi no barraco de lona, hoje você ver minha casa assim, você pensa que eu morava em casa? Morava em barraquinho de lona, não tinha nem lugar de você tomar banho, você tomava banho em uma mangueira, meus menininhos pequenininhos com 7 anos [...] (Mãe de Marcelo, 2017).

[...] porque eu não tive como estudar e... o trabalho pra mim não deu pra mim, eu não dei conta de juntar o trabalho com o estudo, mas eu pelo menos aprendi uma profissão, então eu sobrevivo com a minha profissão, isso aí que eu quero pra eles também cé entendeu? Que eu veja eles chegar um dia e eu falo "Opa, graças a Deus tá todo mundo tranquilo, sossegado, não tem ninguém devendo pra justiça"... (Pai de Gambazinho, 2017)

Então quer dizer a gente viemos de uma família assim mais humilde né, com poucos recursos você entendeu, porque hoje é difícil, hoje é tudo em cima do dinheiro, se você tem um dinheiro você pode tudo, se você não tem dinheiro você tem que se calar por tudo que te acontece e ficar calado e engolir calado entendeu (Pai de Paulo José, 2017).

São relatos que trazem detalhes e aspectos importantes das vivências e experiências de sofrimento, de exclusão social e de pobreza, nos quais destaca-se o ciclo de reprodução na família do trabalho precarizado, da baixa escolaridade, da estigmatização e da pobreza, quando os adolescentes também vivenciam essas mesmas experiências. Ou seja, a sociabilidade do capital dificulta rupturas com as expressões da questão social, levando à manutenção e reprodução nas sociabilidades dos adolescentes, das desigualdades e exclusões em que suas famílias estão inseridas.

Em relação aos arranjos familiares, o estudo de caso vem referendar o que mostram diversos estudos e documentos (OLIVEIRA e SILVA, 2011; BRASIL, 2006; SARTI, 2004; LOSACCO, 2002) acerca da família na contemporaneidade, há uma diversidade de arranjos<sup>60</sup>,

---

<sup>60</sup> Em relação aos entrevistados foi possível identificar três famílias monoparentais femininas, uma família monoparental masculina, três famílias reconstituídas (após a separação, os genitores reconstruem novos núcleos familiares com outros parceiros e seus filhos), e apenas uma família nuclear, a qual representaria o padrão aceito pelo senso comum (mãe, pai e filhos). Além disso, conforme o perfil do adolescente do CSEUB de 2016 (SEDS,

e qualquer pretensão de definir um padrão ou um “arranjo ideal” seria corroborar e reproduzir posições de controle e estigmatização desses grupos. O que esses estudos mostram é que é urgente a desnaturalização do modelo ideal de família, o questionamento da concepção de “desestruturação familiar” e o reconhecimento da diversidade das organizações familiares no contexto histórico, social e cultural

As novas configurações da família contemporânea – que é influenciada não somente pela afetividade, mas também pela economia e pelo mercado – estão descaracterizando a segunda marca, ‘constituição de família’ pelo casamento, que de fato tem se modificado bastante. A estrutura familiar está menos rígida. Com base na feminilização do trabalho, a antiga estrutura nuclear – pai, mãe e filhos – está cedendo lugar às famílias monoparentais, sendo que a mulher tem assumido postos de trabalho, responsabilidades econômicas e afetivas na criação e educação dos filhos. (OLIVEIRA e SILVA, 2011, p. 62).

Partindo dessa concepção abrangente, desconstruída de estigmas e preconceitos, e desnaturalizada, tais estudos buscam identificar o lugar social da família em relação ao jovem, entendendo que ela exerce diferentes papéis de cuidado, de socialização, humanização e desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2006; LOSACCO, 2002).

Ao analisar a sociabilidade dos adolescentes entrevistados no aspecto da família, esses papéis aparecem de diferentes maneiras nos relatos e histórias narrados, tendo sempre o jovem como referência para as falas, e sua relação com os membros da família, trazendo relações de afeto, vínculo, mas também de conflitos e tensionamentos.

Aí eu falei “meu filho do céu!”, aí eu peguei, briguei com ele, o pai dele bateu, o pai dele é mais rígido né? O pai dele deu um couro nele. Mas eu vi que o couro não resolve, você tem que chegar, conversar, sentar com ele. [...] Mas o [ ] não me escutou, entendeu? [...] Aí foi começando a ficar difícil, ele mais o pai brigando dentro de casa, entendeu? Quando ele chegava tarde arrombando as janelas por causa do efeito das drogas né, começou a dar problema pra mim, aí eu comecei, comecei a falar com ele, não adiantava. [...] foi um processo muito difícil, nós passou junto nós dois. Mas eu toda vida menina, tudo que os meus filhos passam eu passo com eles, entendeu? Tudo! [...] porque eu sempre fui pai e mãe deles, porque o pai deles toda vida foi igual eu te falei, bebe né, toda vida ele é uma pessoa muito difícil, então eu sempre fui pai e mãe, eu levava na escola, eu buscava, se eles tinham alguma coisa para conversar eles não tinha coragem de chegar no pai, ele, chegava era em mim entendeu? Reunião de professora pode puxar qualquer escola aí que eles estudaram, essa aqui perto, a outra, nunca faltei reunião, e toda vida trabalhando pra fora menina [...] (Mãe de Marcelo, 2017).

Uai amparar o filho uai... Por que pro filho, pro psicológico dele ver que tem gente que tá com ele, que preocupa com ele, que venha nem que seja com a mão vazia, porque eles passam bem, o alimento deles aqui é de primeira, esse negócio de ficar preocupado em trazer um bolo, um refrigerante, você entendeu? [...] Atenção e carinho não tem valor não, não tem, como diz "não só de pão viverá o homem", como diz não, é dito né... Mas isso aí quem sou eu né, pra poder por isso na cabeça de

---

2016b) – Anexo A, foram identificados 14 diferentes tipos de convivência familiar, sendo que 66% estão em famílias com os mesmos arranjos dos adolescentes entrevistados.

alguém, e mudar esse sistema né, isso aí... Porque quanto mais ficar distante do filho nessa hora mais você vai empurrar ele pro, pro crime... (Pai de Gambazinho, 2017).

Então quer dizer, por eu pensar isso eu não posso estar falando assim ah, e condenar até ele, eu não posso "ah meu filho você me decepcionou, você me fez isso", não eu não penso isso, eu venho cá, dou força com ele, converso com ele [...] então quer dizer, no final de tudo tem o lado bom que ele viu que em momento nenhum eu deixei de ser pai dele, a pessoa que ele achava que poderia ficar distante a pessoa que está mais perto dele você entendeu... (Pai de Paulo José, 2017).

Não, não gosta, assim, ele e meu pai não, não se bate muito bem não sabe? Por isso que ele ficava mais na rua do que dentro de casa, a gente também não tem uma boa convivência com a minha madrasta... meu pai nunca foi visitar, nunca foi, então assim eu acho que ele se sente muito sozinho sabe, o [REDACTED], eu acho que ele sente um pouco falta né, dos pais, da mãe e do pai, mas é a vida... (Irmã de Paulo Roberto, 2017).

Não mudou nada, nada, nada, nada entre nós dois mudou. Independente de tudo nada, nada, nada. Nós é, nós sempre foi junto e é junto até hoje, a mais que é separadinha dele é ela [a outra irmã], mas comigo e ele até hoje não mudou nada, porque a gente sempre, porque a gente sempre foi próximo um do outro. É igual eu falei ele é, esse mundo que levou ele, mas é, nós dois sempre foi próximo mesmo, não brigava, era muito difícil nós brigar entendeu? (Irmãs de Valdevino, 2017).

São relatos que buscam contrapor o ato infracional - uma conduta com a qual a família não corrobora, à educação que se buscava dar ao adolescente, por meio do diálogo, afeto, carinho e presença, os quais continuam sendo elementos relevantes e necessários às relações familiares construídas durante a privação de liberdade do jovem. Além disso, há por parte dessas famílias o reconhecimento do conflito e do tensionamento enquanto algo que faz parte da sociabilidade e dos vínculos familiares, o que não deixa de ser visto de forma negativa.

Nesse sentido a intenção aqui é seguir a orientação de Sarti (2004) de não se conceituar família a priori, mas pensá-la a partir do sentido a ela atribuído por quem a vive, sendo um dos diversos pontos de vista possíveis. Por isso a necessidade de se reproduzir a perspectiva dos próprios jovens da pesquisa acerca dessas relações.

[...] é porque a minha mãe, minha mãe ama os filhos, a minha mãe é, ela nunca vai desistir de mim, eu acho que eu posso fazer o que que for ela nunca vai desistir, eu posso ser o que que for. [...] Minha mãe nunca me apoiou também em crime, esses negócios, mas sou filho dela né, e o mais novo ainda, aí ela sempre me ajudou questão de casa assim, comida, esses negócios, sempre me ajudou, sempre comida feita, roupa lavada, tudo certo. [...] Mas não falta nada pra mim, eles dá o sangue lá na rua pra conseguir mandar e não deixa nada. Até hoje não negou uma visita, 6 meses, não negou nenhuma, nenhuma mesmo. (Leandro, 2017)

Ah, quando eu comecei entrar no crime, eu e meu pai brigava muito né, meu pai me colocava pra fora de casa, ele bebia [...] O meu relacionamento com meu pai não era tão bom assim não, meu pai aqueles alcoólatras, bebia muito, tinha ciúme até da sombra da minha mãe, ignorante, aí nós não dava certo não [...] a mãe quer o melhor pra gente né, todas mãe né, minha mãe falou se, se eu garantir que eu vou mudar ela vai me ajudar né, vai vender a casa, vai embora comigo. (Marcelo, 2017).

Ah, aí já, nós já brigou muito nós, nós já discutiu, nós já pá pum brigou, mas eu não gosto não, sabe porque, na hora que o sangue pá ficava quente, eu já tava grilado pá,

um dia eu briguei com ela [...] aí ela me levava pra escola de tardezinha, uma hora da tarde sabe, já me dava 5, 10 real de lanche, tomava banho, passava creme, me arrumava todo cheirosinho, tinha comprado uma bizinha, ia me levava de tarde já, ia lá me buscar na porta da escola antes da escola acabar já tava lá me esperando [...] porque ela é muito de boa, ela entende o nosso lado também sabe, mãe é mãe, mãe só tem uma né, que nem o ditado fala, pai encontra altos (Gambazinho, 2017).

Mas meu pai também ajuda, quanto aos meus irmão, quanto a dentro de casa, essas coisas, meu pai não deixa pra trás não, não tá presente ali, mas também não deixa faltar o que tem de faltar, não deixa, a responsabilidade é a mesma como se tivesse ali. Ele é muito certo também viu, ele é bom demais, o meu pai ele é, tem nada de reclamar dele não, nem dele nem da minha mãe. Aí a minha mãe é mais, é mais... ela não, tá nas horas boas, horas ruim, ela sempre tá ali [...] sempre tem as discussões, mas é um relacionamento bom, família, família não tem muito né perfeita né, todas têm uma relação... dá para levar né, uma hora é lá em cima, outra lá embaixo, relação é... mas dá pra conviver, relação boa. [...] minha família é meio, ela é boa, mas é meio povoelho meio atrapalhado da cabeça sabe? (Anderson, 2017).

Os adolescentes trazem em seus relatos percepções e sentidos que reforçam o que foi estabelecido por suas famílias, o entendimento de que se vivencia nos vínculos familiares diferentes experiências de afeto e conflito, crescimento, aprendizado e questionamento, mas, principalmente, o reconhecimento da realização por parte dos familiares (em especial os genitores) do papel de educação, formação e cuidado, e ainda, da persistência em contribuir na ressignificação e construção de novas trajetórias.

Essas perspectivas se refletem na relação que os adolescentes que já são pais estão construindo ou pretendem construir com seus filhos:

Ah... Muita coisa passa na cabeça né, tá aqui dentro né, não vi ela nascer, fui ver daqui, depois de, depois que ela nasceu, depois de uns dois meses que eu fui ver ela, aí mexe muito com a cabeça, passa muita coisa né... mas tem, tem que superar e levar pra frente né. (Paulo Roberto, 2017)

Ah... Uma relação boa né, uma relação melhor do que... para ver se recupera o tempo que ficou longe né, um tempinho longe, a relação tem que ser uma relação mais boa né, quando sair tem que dar mais carinho, mais atenção, ser um pai mesmo, porque não adianta deixar jogado na vida né, agora tem, tem que cuidar, se não quisesse cuidar não tinha né, agora tem, tem que cuidar, não tem outro jeito né. (Anderson, 2017).

Frente às perspectivas e sentidos trazidos por adolescentes e familiares acerca de suas relações, vivências e experiências, é elucidativo das sociabilidades por eles vivenciadas a definição ampla de família trazida pelo Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2006):

Referência de afeto, proteção e cuidado, nela os indivíduos constroem seus primeiros vínculos afetivos, experimentam emoções, desenvolvem a autonomia, tomam decisões, exercem o cuidado mútuo e vivenciam conflitos. Significados, crenças, mitos, regras e valores são construídos, negociados e modificados, contribuindo para a constituição da subjetividade de cada membro e capacidade para se relacionar com o outro e o meio. Obrigações, limites, deveres e direitos são circunscritos e papéis são exercidos. A família é, ainda, dotada de autonomia, competências e geradora de

potencialidades [...] Como seus membros, está em constante evolução: seus papéis e organização estão em contínua transformação. (p. 29-30).

Essa definição permite ainda trazer as especificidades das famílias abrangidas pela presente pesquisa, tendo em vista que além dessas experiências, conforma e transforma também suas sociabilidades o cometimento do ato infracional pelos adolescentes, e todas as consequências por ele trazidas para o relacionamento familiar, as quais são também identificadas pelos sujeitos entrevistados.

Porque eu não vou ficar pra sempre sofrendo assim não, porque sofre muito, já dormi em porta de cadeia com ele lá, porque foi a primeira vez que ele foi preso e eles chamavam a gente lá, quando chegava na delegacia eles custava atender a gente, a gente ia até no outro dia acordado... Porque tanto ele não liberava o de menor, quanto ele não liberava a gente porque ele é de menor [...] Minha filha sofrê muito com esses meninos, de polícia invadir casa caçando eles, sabe? (Mãe de Marcelo, 2017).

Um dia desses, eu só vou no CSEUB é com vestido longo, vestido de manga, vestido largo, o agente chegou no meu menino e falou "nossa, mas a sua mãe é muito boa, sua mãe é muito gostosa", pra você ver, tudo pra provocar, pra ver se cria uma ira sabe? [...] Porque assim, uma coisa que eu já observei muito que eles julgam muito pela aparência, quanto mais a pessoa for humilde, quanto mais a pessoa mostrar simplicidade, mais as vezes a pessoa é maltratada entendeu? [...] É igual eu falei, é faz muita acepção em questão de cor, em questão de classe social, quanto mais ver que é carente, quanto mais ver que é uma pessoa humilde, mais é maltratado (Mãe de Leandro, 2017).

É possível identificar nessas falas três técnicas típicas do controle do crime trazidas por Wacquant (2007), que são utilizadas com essas famílias: prevenção, coerção e humilhação, as tornando equivalentes sociológicos de detentos em liberdade custodial. São relatos que retratam bem a provável utilização dessas técnicas por parte das instâncias oficiais de controle, com as experiências de humilhação, sofrimento e opressão por elas vivenciadas com a internação dos adolescentes, agravadas pela dor e sofrimento da ausência dos filhos na cotidianidade do convívio familiar.

[...] tipo essa mão aqui né, se você estragar esse dedo aqui, machucar esse dedo vai faltar ele né, sempre você via seus três filhos lá, faltando um né. Você pensava, nossa e o [ ] lá no Natal podia tanto, nós tava todo mundo dentro da piscina e eu pensando, tinha um lugarzinho lá vazio e eu falei “nossa, o [ ] podia tanto tá aqui com nós né?”, sempre aquela dor no coração de pensar, “nossa, meu filho podia tanto tá aqui com nós” [...] Então a gente sente falta né, se a gente sente falta é porque a gente ama né? (Mãe de Marcelo, 2017).

É uma dificuldade psicológica você lidar com tudo isso entendeu, porque? Se eu faço uma comida eu penso nele, se eu deito na minha cama eu penso nele. [...] Aí como se diz, a hora que eu deito eu penso nele, eu como eu penso nele, se eu saio pra tomar um sorvete eu penso nele, se eu saio para fazer um lanche eu penso nele, é... (Mãe de Leandro, 2017).

Foi duro e até hoje, até hoje é... É muito duro, eu sofro hoje a mesma coisa do começo [...] Eu vou comer eu penso nele, eu vou sair eu penso nele, qualquer coisa que eu vou

arrumar, comer, qualquer coisa que eu faço em casa eu penso nele, ele é... ele é tudo pra mim. (Mãe de Anderson, 2017).

É porque que nem eu falo, de repente você tá tomando um sorvete, de repente você tá comendo algo diferente, e você podia saber que o seu filho tá junto com você, e ele não tá, e aí? Por vacilo dele mesmo, porque não precisa, cê ta entendendo? (Pai de Gambazinho, 2017)

Dar o espaço de fala a essas famílias, escutar seus relatos e escrever suas percepções, permite perceber que as determinações da realidade concreta sobre as vivências familiares vão configurar o lugar a partir do qual ouvem e falam, construindo várias (e variadas) histórias (SARTI, 2004). Assim, a (re) significação e o discurso construído sobre a família pelos próprios sujeitos são erigidos a partir dessa realidade vivida, com os elementos que ela oferece. A relevância dessas análises está em pensar e analisar criticamente a instituição da família a partir da desconstrução de padrões e normatividades impostas, respeitando, sem concepções preconcebidas, as realidades vivenciadas pelos sujeitos.

#### **4.2.1.2 A sociabilidade dos adolescentes do CSEUB: comunidade**

Na construção da sociabilidade de adolescentes e jovens, se fazem presentes além das relações e vínculos familiares, as relações e (com) vivências comunitárias. Configuradas pelas trocas com colegas, professores, vizinhos e outras famílias, bem como da utilização das ruas, quadras, praças, escolas, igrejas, postos de saúde e outros, se formam grupos de relacionamentos, se constrói o coletivo, através dos quais os jovens expressam sua individualidade, constroem sua identidade e potencializam seu desenvolvimento (BRASIL, 2006). Essa construção é explicada por Sarti (2004):

Os jovens caracterizam-se precisamente pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte de seu processo de individuação, perante o mundo familiar e social. Necessitam falar de si no plural, recriando ‘famílias’ (como construção de nós) fora de seu âmbito familiar de origem, através dos vários grupos de pares (peer groups), seja em torno de música (rock, rap), de outras atividades culturais, esportivas ou de outras formas de expressão dos jovens no espaço público. (p. 123).

Entretanto, como vimos, as sociabilidades dos sujeitos da pesquisa são configuradas por diversas outras determinações, em decorrência da especificidade do grupo social em que estão inseridos, jovens da classe trabalhadora, bem como das determinações que configuraram a construção de trajetórias infracionais.

Uma das determinações que se destaca de forma expressiva nas falas de todos os indivíduos entrevistados (adolescentes, familiares e profissionais) é o estar na rua, que é colocado de forma significativa pelos relatos com um sentido negativo.

A mãe, muito dos casos também os pais, trabalham o dia inteiro, o moleque fica na rua, não tem onde ficar, não tá em escola, não tá fazendo curso, não tá em creche quando é menorzinho demais, ou então um de 15 tomado conta de um de 12 mais um de 10. Então eu acho que as políticas públicas, chega até esse ponto aqui, fica muito na rua e as más influências termina aqui, cai no tráfico... (Diretor II, 2017)

A fala do diretor retrata como a concepção de “jovens potencialmente perigosos” transforma o espaço público em local de risco para comportamentos “desregrados” ou “desviantes”, quando deveria ser compreendido como um espaço de direito do adolescente para expressão de seu crescimento e desenvolvimento, e formação de identidade e pertencimento. Reproduz ainda a ideia de que pela educação e trabalho é possível a “docilização” do jovem e o controle e vigilância de seu comportamento, como propunha a doutrina da “situação irregular” dos Códigos de Menores:

[...] criou-se uma patologização da relação violência e adolescência, associada ao não trabalho. [...] a delinquência juvenil é resultado de um contexto social carente de autocontrole social, sobretudo daquele controle que deveria ser exercido pelos pais. Nessa visão, os adolescentes e jovens que não estão submetidos a qualquer controle familiar, nem estão engajados no trabalho, são mais propensos ao envolvimento com quadrilhas, bandos e violências. (OLIVEIRA e SILVA, 2011, p. 51).

É uma perspectiva que reflete as relações próprias à sociabilidade capitalista, com a apropriação do que era público pelas relações individuais, privadas e mercantilistas, e às quais, evidentemente, os sujeitos da pesquisa não têm acesso. É o que diz Oliveira e Silva (2011) sobre essa apropriação do espaço público que vai determinar as relações comunitárias em que estão inseridos esses jovens:

O espaço público – o parque, a praça, a rua -, que antes era visto como um ambiente de aprendizagem, de brincadeiras, de sociabilidade e de desenvolvimento na educação, com a modernidade perde esse valor social e passa a significar um espaço de algazarra, de violências, e aos poucos vai se privatizando. Nesse espaço, o adolescente e o jovem são vistos como potencialmente ‘perigosos’ e ‘comprometem’ as relações sociais. (p. 47)

Nessa mesma perspectiva a rua perpassa a fala dos familiares como um espaço marcado pela prática de comportamentos socialmente considerados negativos, especialmente o uso de drogas, pela companhia de amizades consideradas responsáveis por essas práticas, bem como pela preocupação com a ausência do jovem ao estar fora de casa.

Então assim, uma coisa que levou o [ ] muito pro lado errado é que o [ ] tava aqui deitado, jogando vídeo game, assistindo televisão, batia "ou, cola aí, vamo em tal

lugar", "não meu filho não vai lá não", "Não mãe é rapidinho já tô voltando". Ali já fuma maconha, ali já fica perto de um colega que tá fazendo coisa errada, ali já frequenta lugar errado entendeu. (Mãe de Leandro, 2017).

Não, era tipo assim, não tinha nada pra reclamar sabe, era um menino muito ótimo, ia pra escola, ficava mais em casa do que na rua, era ótimo, era uma beleza. Aí depois que virou essa confusão, depois que ele completou 15 anos começou a querer ficar mais na rua, mas antes era uma beleza. (Irmã de Paulo Roberto, 2017).

[...] mas enquanto ele tá aqui de fora eles não importa com pai e mãe não, e ele tá é com os coleguinhas que bate na porta toda hora e eles... menina se eles tiver comendo ali em cima da mesa um prato de comida eles larga o prato de comida e sai doido. Meu menino mesmo chegou de perder quase 10 kg só na rua, meu menino agora tá com 79 kg quase 80 de tá lá dentro. Onde que meu menino tem um peso daquele ali na rua? Nunca na vida e... Porque não ficava em casa pra nada. (Mãe de Marcelo, 2017).

O território se coloca aqui como aspecto central na identificação desses jovens com seus pares. Significado nas entrevistas quanto “rua”, é no território que eles se encontram com os grupos com os quais se identificam, e exercem práticas de pertencimento, como o uso de drogas. O problema é que essa forma de sociabilidade, cultural e historicamente construída, não é analisada por esse viés, considerando a centralidade do pertencimento e da identidade dos grupos de pares no desenvolvimento desses jovens. Por isso, a questão da “drogadição” é perspectivada de forma moralizante e valorativa, legitimando práticas de repressão e punição desses sujeitos, por discursos que acabam sendo reproduzidos por seus familiares que são também criminalizados. Essa perspectiva dificulta abordagens de construção com os adolescentes de debates acerca do uso consciente, da saúde física e mental, e do conhecimento de si mesmo e das relações estabelecidas com os entorpecentes, além de desconsiderar a autonomia e liberdade de escolha dos sujeitos (SARTI, 2004).

Mendes e Torres (2011) trazem a discussão do território, mostrando que com a segregação sócio-espacial a pobreza ganha dimensão territorial, levando a que os jovens pobres da periferia não se sintam parte da cidade e não usufruam do seu direito a ela. Diante dessa realidade, eles buscam então outras formas de apropriação da cidade a partir das suas experiências cotidianas nos diferentes espaços, justamente por ser no território que se vive o cotidiano e onde as experiências se realizam. As narrativas aqui trazidas são reflexo das diferentes formas de circulação, uso e apropriação que os jovens constroem em seu movimento pela cidade, bem como da forma como eles entendem e significam essas experiências.

[...] é na cidade que acontecem as relações sociais, onde as desigualdades se tornam evidentes entre os cidadãos e as diferenças entre os moradores se fazem sentir em função da ausência/presença e boa/má qualidade dos serviços públicos. Desta forma, é tanto um espaço de vida – onde as práticas cotidianas dos sujeitos se desenvolvem em torno de seus locais de trabalho, moradia, lazer, etc. –, como um espaço vivido,

ou seja, ilimitado, reconstruído e representado pelo sujeito no seu imaginário. (MENDES; TORRES, 2011, p. 4)

Nesse contexto, ao falarem de suas experiências comunitárias, e de vivência no território, o encontrar com os amigos perpassa significativamente seus relatos. A vivência com os grupos de pares se dava de diversas formas, desde jogar bola na rua e campos, encontros na praça e no Parque do Sabiá (parque e zoológico da zona leste da cidade de Uberlândia/MG), bailes funks e conversas na porta das casas.

Uai, tem os do mau caminho e os do bem caminho né, tipo, as minhas amizades da infância mesmo eles levava tipo assim, pra uma festa mais de boa, "não, vamo numa festa de boa pá", meu primo já me levava pra igreja, agora os mau caminho era só roubar, traficar e tudo, mas era de boa, eu ficava lá, conversava, eles ia pra casa do meu primo, nós sentava conversando, sadia, conversa sadia mesmo. Agora dos outros era só roubar e traficar e... Hoje em dia eu vim parar aqui. (Valdevino, 2017).

[...] eu gostava de colar nos frevo, nos baile funk, com as mulher, com os cara da quebrada, pra tipo dar uma zuada, uma **ostentada** sabe, é onde que nós tipo se sente na nossa [...] Tipo, alguém que eu me **espelho** é os caras da quebrada né, porque os cara é tudo zica, porque os caras não faz nada, só entrega droga na mão dos cara e fica só andando de carro de luxo, é Cruiser, é caminhonete, é Honda Civic, só trem novo, só zuando, os cara fica só o dia inteiro andando de carro, ar condicionado, fumando um brau, e só de rolê, só vendo como que a quebrada deles tá, só baixa, passa o vidro, faz assim, já sai doido entendeu. (Gambazinho, 2017).

[...] era só queria saber disso, não... curtir, não tinha interesse com nada. Era só ir pra festa, ir pra uma farra, ‘não, tem uma festa ali, vamos com nós?’, ‘vamos’, largava os estudos de mão, falava que ia pra escola e não ia, e ia curtir [...] (Paulo Roberto, 2017).

Só que aí o crime você quer tipo o que você não precisa de ter, você quer tipo mais, tipo roupa de marca, boné de marca, tênis, carro, moto. Eu mesmo eu tenho 17 anos, eu tive dois carros, tive uma moto é, tipo pra ter o que cê não precisa, porque um menino de 17 anos não precisa disso, se for parar pra pensar, tem é que estudar né. [...] Eu gastava dinheiro à toa, tinha coisa que eu não tava nem com vontade de comer eu comprava, tinha um dinheiro, aí cê acostuma com dinheiro [...] (Leandro, 2017).

Assim, inseridos na sociabilidade capitalista, esses jovens adotam o *ethos* de consumo burguês de marca, traduzido em suas falas pela ostentação, buscando a seu modo a inclusão social e, de certa forma, pelo ato infracional, confrontando os interesses da classe dominante (ALVES, 2014). Dessa forma, o consumo permitiria o sentimento de cidadania, identidade e pertencimento, do qual foram excluídos e segregados mais uma vez, encontrando no ato infracional a possibilidade para esse acesso: “No terreno histórico da modernização conservadora, os carecimentos radicais inerentes ao neodesenvolvimentismo levaram os indivíduos, nas condições de socialização neoliberal, às escolhas pessoais espúrias ou vias grotescas de escape.” (ALVES, 2014, p. 103).

A condição social e cultural desses adolescentes enquanto jovens da classe trabalhadora, que vivenciam o que Alves (2014) denominou de “carecimentos radicais” - fruto da crise do

sentido humano (ensimesmamento), que são as misérias humanas próprias ao novo modelo de desenvolvimento capitalista -, mostram as carentes necessidades sociais explicitadas no modo de vida vivenciado por esses sujeitos, no padrão de sociabilidade e organização e o uso do espaço-tempo que eles descrevem em suas narrativas.

É assim que a não “satisfação” desses carecimentos radicais, a ausência do Estado e da sociedade na garantia de direitos sociais e na sua inserção em políticas sociais (especialmente de cultura e lazer, no recorte aqui tratado), reconfiguram a apropriação do território na venda e uso de drogas. Esse aspecto também conforma suas sociabilidades e vivências na comunidade, marcadas em suas falas nas descrições da “biqueira”, da esquina, da “quebrada”, das quais têm o controle e, por isso, certo poder.

[...] eu ia pra biqueiras né, eu ia pra biqueiras, ia pra caras que tava na esquina, ficava lá na esquina com os cara pás, eu já via o movimento, conhecia o movimento já, aí eu já aprendi a vender droga, já comecei a pegar, pegar o bagulho com os cara, e foi, logo cedo eu comecei a envolver, com 12 anos eu já era envolvido [...] porque cê tá ligado, cê sai do sistema aqui os bandidos já cola nocê, "sai molequinho? Ah, vai voltar a fechar com nós?", "não, eu tô de boa", "não, mas cê tá de boa mano? Tu tá em choque, o bagulho, tu chapou de cadeia mano, mas não é assim não fi". O bagulho é embaçado, quando cê tá fechando com os cara lá, cê é o cara mais bão do mundo pra eles uai, quando cê vai preso não conta com a sacolinha deles, não conta com a ajuda deles não, é só sua mãe, se não for sua mãe, não é ninguém não. Aí é embaçado essa vida pra mim, eu tô de boa, eu entrei na guerra aí com vários cara aí ó, quando eu tava lá eu tava bão, eu não tava sozinho na guerra, tinha vários cara pro meu lado, nós era uma quadrilha monstra, aí eu fui preso, altos cara começou a ir preso, os que tava lá foi e abandonou, falou assim "o quê?! Nós vai é morrer aqui". (Marcelo, 2017)

Porque era assim, eu vendia droga de madrugada, chegava lá em casa umas quatro, cinco da manhã, tinha vez que era até seis, e já deitava, só já fumava uma tipo pro sono bater, já tava meio cansado já, acordava lá pelas 1 hora, meio-dia e meia, já tomava um ducho, fumava outra e já ficava na naquela fome. [...] aí eu já subia lá no restaurante lá que tem lá na quebrada lá, que é do cachorrão lá, já comprava uns, uns dois marmitex lá com umas carnes assadas, uns bagulhos mais da hora [...] (Gambazinho, 2017)

Vim pra cá fiquei 5 dias, saí, no outro dia eu tava na biqueira de novo vendendo droga [...] Com 13 anos eu tive a minha primeira passagem, a primeira passagem foi o tráfico, tráfico de drogas, rodei com um quilo de maconha lá em casa, os policiais me pegaram na rua com 40 pedacinhos de maconha, aí quando eles me pegaram com esses 40 pedaços eles me levaram lá em casa, lá em casa eu tinha um quilo. Na época eu era gerente do bagulho, aí eles me pegaram esse quilo lá em casa, eles me levaram preso [...]. (Leandro, 2017).

As análises de Soares (2004) são elucidativas para compreender essa busca de identidade dos adolescentes, que se mostra penosa e difícil, como explica o autor, frente à necessidade de escolha entre diferentes referências (amizades diversas, festas, consumo, ostentação, relacionamento com a droga e com os grupos nos quais com ela se relaciona), escolhas que sofrem diversas determinações e que não estão apartadas da realidade social e histórica:

As referências positivas escasseiam e se embaralham com as negativas. A construção de si é bem mais difícil que escolher uma roupa [...] Roupas, posturas e imagens compõem uma linguagem simbólica inseparável de valores. [...] sendo a identidade uma experiência da relação, que se dá na esfera da intersubjetividade, dos símbolos, das linguagens, da cultura, ela é sempre uma experiência histórica e social. (SOARES, 2004, p. 137-8).

Outro aspecto destacado pelos sujeitos sobre a sua relação com o território, com a comunidade e os grupos de pares são as chamadas “guerras”. Esses conflitos são possivelmente decorrentes das relações de poder estabelecidas pelo controle das “quebradas”, espaços nos quais os grupos se formam e se identificam por uma série de fatores, desde os bairros de origem até às organizações do tráfico.

Ah, nós tinha umas guerras lá né, guerra de bairro um com o outro, aí quando eu fui pra lá eu não fui com, eu não tinha família minha lá não, só eu mesmo e uns amigos meus mesmo que foi pra lá, **aí lá já tinha uma guerra** lá, e nós envolveu na guerra [...] que duns cara querer tomar o bairro né, aí, aí nós não podia deixar né, aí aconteceu de nós guerrear aí, arrumar umas treta aí [...] (Marcelo, 2017)

[...] tava querendo comprar um revolvinho também, porque cê tá ligada, a gente que é na vida do crime assim, tem uns espinhos sabe, aí é eu penso assim, é melhor eu matar do que eu morrer e ver a minha mãe chorar não é não? Se for de ver a mãe chorar, eu não quero que a mãe do cara chora, mas antes a dele do que a minha entendeu. [...] (Gambazinho, 2017).

[...] principalmente porque aqui em Uberlândia existe uma grande, como é que eu vou te falar, grande batalha, grande briga entre bairros, não é nem questão de facções. Entre bairros tipo aqui Morumbi/Dom Almir contra Tubalina, São Jorge contra não sei onde, entendeu, então existe isso. (Diretor II, 2017)

É possível identificar pelas falas, inclusive do Diretor II, que são guerras preexistentes às trajetórias dos adolescentes, que acontecem sem um motivo específico, ou seja, são construídas histórica e socialmente, a partir da busca do controle do território. O fato de pertencer a determinado bairro ou região faz com que aquele indivíduo necessariamente seja “rival”, “inimigo”, “espinho” de outro de determinado local de conflito. O poder sobre o espaço traz a aparente sensação de pertencimento, o qual se dá por meio da violência, do reconhecimento de si naquele grupo, e a consequente necessidade de garantir sua existência e continuidade. É o que explica Soares (2004):

Os grupos se fortalecem quando enfrentam conflitos externos. [...] Quão mais coeso o grupo, maior a gratificação que se extrai da participação. Por outro lado, a coesão do grupo será tão mais firme quanto mais intensas forem as disputas com grupos rivais. [...] mais gratificante experiência de pertencimento. Não parece lógico, portanto, que jovens invisíveis, carentes de tudo o que a participação em um grupo pode oferecer, procurem aderir a grupos cuja identidade se forja na e para a guerra? Entende-se o sucesso das facções do tráfico no recrutamento da gurizada. [...] as razões do tráfico de armas e drogas são válidas, uma vez que essas razões contrariam as leis mas endossam alguns valores da sociedade: essencialmente, o primado do poder e do dinheiro. (p. 151).

É preciso transformar esse “momento fugaz de glória vã” (SOARES, 2004) em uma ocupação e apropriação do território e do espaço de forma efetiva, pelo acesso a direitos sociais e culturais, bem como a oportunidades de crescimento, desenvolvimento e emancipação, transformando as “gangues”, as facções, em grupos culturais de pertencimento real. É preciso, portanto, romper com a lógica da sociabilidade capitalista que privatiza o espaço, mercantiliza e individualiza as relações coletivas, que acabam tendo por objetivo a busca pelo consumo e lucro. O fortalecimento das redes sociais de apoio<sup>61</sup>, as quais foram identificadas pelas famílias e adolescentes durante as entrevistas, pode ser um caminho a trilhar nessas novas trajetórias.

[...] tem gente que mora lá que conhece a gente, conhece eu desde pequeno, a relação lá também é, nunca tive problema com esses trem de bairro não, todo lugar que eu morei sempre foi... mas eu sempre morei ali naquela região, sempre todo mundo conhece todo mundo, meu pai mora ali também muito tempo, ali é uma, um bairro bom também que eu gosto de morar também ali. (Anderson, 2017).

No bairro? Minha relação com os vizinhos? Não, era bão, os vizinhos tudo me conhece, sempre morei lá né, era tranquilo, onde eu ia todo mundo me conhecia, de boa. (Valdevino, 2017)

Ah, convivi desde pequeno lá né no bairro, aí eu tinha, todo mundo conhecia também, a minha família todo mundo conhece também, convivência era boa, não tinha nenhuma desavença não, com nós não. (Paulo José, 2017)

Entretanto, a “sociabilidade autoritária” própria ao sistema capitalista, conforme conceitua Oliveira e Silva (2011), não permite a garantia do direito ao espaço, ao território e à cidade à juventude da classe trabalhadora. Para tanto, em contexto de Estado penal (WACQUANT, 2007), são usadas diversas técnicas punitivas como instrumentos de vigilância, para a coação seletiva no espaço social, como “as normas que coibem a ação de gangues, batidas policiais intensivas em conjuntos habitacionais ou escolas públicas, e os toques de recolher para jovens.” (WACQUANT, 2007, p. 123). Os relatos dos adolescentes e de suas famílias retratam bem essa realidade, especialmente no que diz respeito às ações repressivas e estigmatizantes da polícia.

Porque por ele sempre ficar na rua traficando fazendo coisa errada as polícia tipo tomaram raiva da cara dele, aí começaram a ter tipo uma certa implicância com ele, então tudo de errado que acontecia as polícia queria sempre dar baculejo nele, sempre queria culpar ele por alguma coisa. [...] Tipo, eu comparo os agentes do CSEUB como eu comparo hoje a polícia, que hoje em dia a minoria das polícia leva o serviço a sério, qualquer coisa elas acha que pode matar, que pode espancar, que pode judiar, que pode acusar, que pode fazer b.o contra a pessoa, sem que a pessoa nem deve aquilo... (Mãe de Leandro, 2017).

---

<sup>61</sup> “[...] vínculos vividos no cotidiano das famílias que pressupõem apoio mútuo, não de caráter legal, mas sim de caráter simbólico e afetivo. São relações de apadrinhamento, amizade e vizinhança e outras correlatas. Constam dentre elas, relações de cuidado estabelecidas por acordos espontâneos e que não raramente se revelam mais fortes e importantes para a sobrevivência cotidiana do que muitas relações de parentesco.” (BRASIL, 2006, p. 130)

1: [...] eles já falou para nós que eles queria prender ele, ele e os amigos dele. [...] Os polícia... 2: falou a última vez, "nós pegar ele mais uma vez, nós vai taca ele na cadeia, nós vai fazer de tudo, de tudo, de tudo, pra ele ir pra cadeia", e eles conseguiram. [...] pegava ele na rua só pra revistar ele, já falava "não, vai pra casa, se nós te pegar mais uma vez na rua nós vai fazer de tudo para te tacar", fazia de tudo, de tudo. (Irmãs de Valdevino, 2017).

Ah, ali é desacato dos policial, desacato que eles faz, eles faz desacato ali, crimes mal resolvidos eles deixam para lá você entendeu, coisas bárbaras que acontece se você for falar você acaba pagando o pato por aquilo, então quer dizer, é uma cidade injustiçada, a cidade não tem justiça entendeu? (Pai de Paulo José, 2017).

Caldeira (2003) analisa a atuação da polícia civil<sup>62</sup> a partir de relatos etnográficos de dois autores, Lima (1986) e Mingardi (1992) citados por Caldeira (2003), no Rio de Janeiro e em São Paulo respectivamente, mostrando como essa instituição é fundamental no controle social dos pobres, na sua repressão, na reprodução da fala do crime e consequentemente da violência, especialmente pela manipulação e elaboração das estatísticas criminais (com distorção dos registros policiais). Assim, a autora descreve como as práticas policiais da tortura, da corrupção, da seletividade social e racial daqueles que serão criminalizados, da punição e violência, fomentam a desconfiança e o descrédito dos responsáveis pela ordem por parte da sociedade.

As falas dos adolescentes descrevem as ações truculentas e violentas das polícias, das quais alguns deles foram vítimas, agindo de forma ilegal, contrária aos direitos humanos garantidos no ECA, inclusive aos adolescentes autores de ato infracional:

Quando é fé eu vi o barulho da sirene da polícia, aí foi a hora que os polícia parou de frente com a casa, aí eu vi que era polícia mesmo, eu saí pra fora pra se entregar, porque não tinha como correr não, senão eles ia me matar ainda, aí eu fui já joguei o revólver assim no chão, já deitei, aí foi na hora que os polícia veio, aí os polícia foi já me deu uma coronhada na cabeça já, aí já, já cortou minha cabeça assim na hora, aí eu fui desmaiei [...] (Marcelo, 2017).

Hora que eu olhei pra porta da casa dele as lanterninhas dos polícia, aí eu falei 'agora vou ter que sair louco' [...] eu já saí andando assim ó, hora que eu saí andando, que eu fiz assim eu vi os camuflados, eles me viu assim ó, já mandou a lanterna "para, para, para", eu já saí correndo assim pro final do muro, eles "corre de lá, para, para, para, perdeu, perdeu". Eu já joguei a quadrada assim no muro assim do lado assim e já falei "não, não sei de nada não, não senhor, não sei de nada não", e já pus a mão assim, e eles já veio e já me deu um bicudão na barriga, eu já caí, já começou a pisar na minha cara, pisando, pisando, "cadê a arma, cadê o outro, cadê a arma, cadê o outro?". A minha sorte é que foi eles que me capturou, mas não foi eles que me levou pra delegacia. Senão eles ia me levar de sequestro, porque eles tava tudo assim ó: tudo louçao de pó, doido mesmo os da Rotan [...] o sargento já fingiu que ia me dar um murro na cara assim, assim pombão pode crer, eu tipo firmei assim ó, eu sabia, aí ele

<sup>62</sup> “As polícias são organizadas em âmbito estadual e divididas em duas corporações: a Polícia Civil e a Polícia Militar, PM, ambas sob autoridade da Secretaria de Segurança Pública do Estado. A polícia civil está encarregada da polícia administrativa (emissão de cédulas de identidade, registro de armas etc.) e da polícia judiciária. Os deveres dessa última incluem registrar queixas e eventos criminais, investigar crimes, produzir provas e a instalação (ou não) de inquéritos.” (CALDEIRA, 2003, p. 105).

fingiu que ia me dar, eu firmei, na hora que eu tipo fiquei de boa ele foi e pau, já me deu um murrão aqui que eu já caí no chão assim [...] Aí a minha sorte foi que eles deu a volta no balão e foi lá onde que eu bati o carro e me entregou pra Tático Móvel. Aí a Tático Móvel é dos cara mais de boa, polícia que anda tipo pelo certo, eles só me deu uns bicudo mesmo e já vazou comigo pra delegacia. (Gambazinho, 2017).

Não ficar ni crime aí escamado com os outros te matar, polícia te prender, te matar. Porque maior guerra que nós tem é com as polícia né, porque, porque muitos pensa que eles é certo né, os, as pessoa honesta pensa que eles é certo, mas se for parar pra pensar eles é pior do que nós, tem polícia que tem até biqueira, se você parar pra pensar eles tem até biqueira, manda até na biqueira, tem polícia que toma droga dos outros pra chegar ni outro ali e tacar nos outros, falar "é seu", "não é meu não", "é seu uai". Quem que eles vai acreditar? Numa pessoa que talvez tá regenerada, porque tem muita gente que regenera mas tem passagem, aí o que que acontece, às vezes o cara tá trabalhando, o polícia chega e taca uma droga, em quem que eles vai acreditar, uma pessoa que tem uma passagem ou no policial que tá trabalhando pro governo, que é da lei né, que nem eles fala? Eles vai acreditar é no polícia. (Leandro, 2017).

É preciso desnaturalizar a crueldade e a violação de direitos que afetam os jovens pobres das periferias brasileiras, e os relatos chocantes e expressivos dos adolescentes do CSEUB cumprem essa função. Ao entendermos a crueldade como algo próprio do ser social, e não uma qualidade por vezes denominada “animalesca”, é possível compreender como ela contribui no processo de inibição do desenvolvimento das potencialidades criativas desses jovens. Lukács (2010) elucida bem essa questão, ao dizer que a sociabilidade não significa supressão das funções e constituições naturais do ser social, que não deixam também de se sociabilizar cada vez mais. Não estão nessas características, como comumente costuma-se colocar, a crueldade. A crueldade não é “animalesca”, “Só quando o homem primitivo começa a torturar seu prisioneiro de guerra é que surge – como produto causal do devir humano – a crueldade, com todas as suas consequências futuras, cada vez mais refinadas.” (LUKÁCS, 2010, p. 42).

A crueldade como uma constituição ontológica se fez como um processo irreversível, um processo histórico. Constituída como postura espiritual, pelo próprio desenvolvimento da sociedade, a crueldade como elemento de uma ideologia (de generalizações falsas, analógicas), contribui para a contraposição excludente entre as determinações sociais e naturais do ser social, de forma a que não se efetive o ser autêntico, a verdadeira constituição do ser (LUKÁCS, 2010).

Nesse sentido, a criminalização da pobreza é uma realidade concreta nas sociabilidades desses jovens, sentida cotidianamente em todos os aspectos considerados nessa pesquisa. As violências “veladas” da educação precária, da exclusão do trabalho, da desigualdade social e cultural sentida por eles e suas famílias, e em suas vivências comunitárias, que se agrava nas violências executadas pelas instâncias de administração da justiça juvenil, e pelos próprios jovens, que, mais uma vez, têm na violência o pertencimento e seu próprio reconhecimento. Violência que se concretiza com sua privação de liberdade no CSEUB, que não rompe esse

ciclo, mas ao contrário, o reproduz de diversas formas na execução da medida socioeducativa de internação.

#### **4.3 A responsabilização penal dos adolescentes do CSEUB e o sentido por eles atribuídos à socioeducação**

A contenção repressiva da pobreza não se limita às ações de vigilância, controle e penalização, ela se mostra também no “recurso maciço e sistemático à prisão” (WACQUANT, 2007, p. 113), forma de invisibilizar pelo confinamento a marginalidade fruto do desemprego, subemprego e trabalho precário, atingindo prioritariamente os sujeitos já segregados e estigmatizados nas áreas urbanas periféricas. A prisão seria o símbolo central da “luta contra o crime”. Por conseguinte, a administração das populações e territórios pobres passa a ser embalada especialmente pelo polo punitivo do Estado em detrimento do protetor (WACQUANT, 2007). O CSEUB, inserido na realidade concreta do sociometabolismo do capital não está apartado desse contexto, como coloca o Técnico II:

A sensação que aqui me traz o socioeducativo é que isso aqui é um depósito, vamos tirar ele de circulação um pouco da sociedade, vamos jogar aqui. (Técnico II, 2017).

O que pudemos perceber a partir do estudo de caso - que deve ser considerado como uma realidade local que não representa uma generalidade, mas está inserido na totalidade que é a sociedade burguesa -, é que o sistema socioeducativo, aqui representado pelo CSEUB, tem reproduzido essa política, por meio da seletividade do processo de criminalização, da segregação, das práticas punitivas e repressivas, entre outros aspectos.

Acreditamos que há uma priorização no aspecto repressivo e punitivo na condução da política de segurança pública brasileira, que reflete tanto o maior investimento em policiamento e vigilância, quanto o aumento do encarceramento, que não é correspondido por um maior investimento nas condições materiais e estruturais, por exemplo com o aumento proporcional de vagas. Sobre isso, afirmam Zanetic e outros (2016):

Em uma breve análise, temos que o Estado brasileiro, ao invés de fomentar políticas públicas pautadas na lógica da redução de enfrentamentos (que culminam em mortes de ambos os lados), faz justamente o oposto. [...] Tais ações do estado se materializam de diversas formas, visto que, historicamente, as forças de segurança pública sempre foram usadas para o controle social no sentido da manutenção do status quo. Em outras palavras, na medida em que o Estado abre mão de políticas educacionais, ou se omite na questão dos direitos sociais e utiliza as forças de segurança como forma de contenção social dos ‘excluídos’, ele incentiva confrontos que tornam policiais e população potenciais vítimas [...] (p. 28-9)

Nessa perspectiva, notamos que as estratégias de controle social e gestão da miséria vão além do simples encarceramento, e tem se dado também por meio do extermínio, com a violência homicida e policial. Assim, foram registradas no ano de 2015 **58.467** mortes violentas intencionais<sup>63</sup>, incluindo vítimas de homicídios dolosos, de latrocínios, lesões corporais seguidas de morte e mortes decorrentes de intervenções policiais, sendo que mais da metade (54%) são jovens de 15 a 24 anos, e 73% são pretos e pardos. Em **5 anos** foram registradas no Brasil mais vítimas de mortes violentas intencionais (ou pessoas assassinadas) do que na Guerra na Síria no mesmo período: enquanto na Guerra na Síria registraram-se **256.124** mortos de **03/2011 a 11/2015**, no Brasil foram registrados **279.567** mortos de **01/2011 a 12/2015**, incluindo-se as ocorrências de homicídio doloso, latrocínio, lesão corporal seguida de morte e morte decorrente de intervenção policial (ZANETIC et al., 2016, grifos meus).

Ao dar sentido às suas sociabilidades, tendo como referência a vivência infracional, os adolescentes entrevistados trouxeram à tona a vulnerabilidade e o medo de morrer como aspectos importantes de suas experiências. A percepção dessa condição traz junto a vontade e a intenção de ressignificar essas trajetórias “de risco”, de construir projetos de vida, o que, em suas perspectivas, estaria condicionado ao rompimento com a trajetória infracional.

Vi que esses trem de crime assim quando é dois caminhos ou você morre ou você se enche de cadeia. Resolvi largar, quando eu sair eu vou mudar daqui do bairro, vou conhecer pessoas novas, largar os bandidos que tem daqui, os colegas que eu tinha aí, eu vou ficar de boa. [...] Agora tô de boa de andar errado uai, cê tem que andar na rua sempre ligeiro pra polícia não te pegar, espinho não te matar, aqui o negócio é embaçado, cê pensa assim "não, moleque tá no crime, mordomia do crime, altos dinheiros" [...] Nós fica, nós ganha num dia vendendo droga, era mordomia, eu comia o que que eu queria comer, fazia o que eu queria fazer, mas você pensa que é só bão, quando o trem começa a dar errado é só errado, aí é cadeia, aí é você tomar tiro [...] (Marcelo, 2017).

Ficar nessa vida aí também, eu tô de boa dessa vida, porque, porque fica só preso, ou senão morre, não vai pra frente sabe, quem vai pra frente é só quem é os cara zica mesmo, que é os patrões, eles sim tem dinheiro [...] Porque eu sei que eu não vou viver pra sempre, eu também não fico chamando a morte no pote já, mas eu também penso né, qualquer hora eu posso morrer também, ainda mais nessa vida que eu tô, vida de doido né, qualquer hora pode levar um tiro do polícia, qualquer hora pode capotar um carro, num trem doido né, isso que eu fico pensando, essa vida. (Gambazinho, 2017)

[...] porque o final todo mundo que tá aqui sabe qual é o final do crime, ou é aqui mesmo, ou é morto, e o mais provável é que é morto. Ou é morto na mão de bandido ou é morto na mão de polícia. Porque o que mais tem é gente que cresce o olho, cresce o olho no que que você tem, no que que você é [...] (Leandro, 2017)

---

<sup>63</sup> “[...] o Fórum Brasileiro de Segurança Pública tem adotado uma categoria mais ampla, de mortes violentas intencionais. Ela busca incorporar as principais formas de classificações de mortes intencionais [...] Crime ou não; legítimas ou legais, estamos falando de mortes que precisam ser consideradas nas políticas de segurança pública.” (ZANETIC et al., 2016, p. 21)

A fala de Gambazinho (2017) é elucidativa, no sentido de mostrar que mesmo no “mundo do crime” a desigualdade de classes e a hierarquia permanecem. O jovem negro da periferia, o adolescente da classe trabalhadora que cometeu ato infracional tem dois prováveis destinos, na ausência de condições sociais, culturais e políticas que possibilitem novas trajetórias: a cadeia ou a morte. Isso porque não é “padrão”, não alcançou esse nível da escala social, do qual será sempre excluído na sociabilidade autoritária do capitalismo. Dessa forma, há uma seletividade social histórica dos que vão ser assassinados, assim como daqueles que vão ser privados de liberdade.

Conforme dados trazidos pela SEDS (2016), das 1.422 vagas distribuídas em diversas regiões do Estado, 1.213 são destinadas à internação e à internação provisória, dessas, 80 vagas são do CSEUB (sendo 40 em internação provisória e 40 em internação sanção ou por tempo indeterminado), entretanto a instituição, no momento da pesquisa (maio de 2017), estava em estado de superlotação, atendendo a 162 adolescentes do sexo masculino, com faixa etária entre 12 a 18 anos de idade, distribuídos aproximadamente entre 137 em medida socioeducativa de internação, 5 em internação sanção, e 20 em internação provisória.

Ainda segundo a SEDS (2016) mais de 90% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Minas Gerais estão matriculados na escola. No CSEUB, a matrícula e frequência são obrigatórias, estando sujeitos à medida disciplinar os adolescentes que descumprirem essa obrigação. A medida de internação deve ser cumprida em centros socioeducativos, nos quais deverá ser oferecido aos jovens atendimento individualizado nas áreas de Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Terapia Ocupacional, Medicina, Enfermagem, Odontologia e Direito. A SUASE adota eixos estruturantes para a aplicação da internação, quais sejam: família, educação e profissionalização. Além disso, segundo a secretaria deve ser oferecido acompanhamento escolar, oficinas em diversas modalidades e atividades nas áreas de inclusão produtiva, esporte, cultura e lazer dentro e fora dos centros socioeducativos, para que seja possível o estabelecimento de vínculos e a promoção de encaminhamentos à rede externa de atendimento<sup>64</sup>, bem como o exercício da liberdade e a convivência com a família, a comunidade e a cidade (SEDS 2016).

---

<sup>64</sup> De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006) a rede externa de atendimento seria composta por organizações não-governamentais e governamentais, as universidades, os conselhos de direitos, os conselhos tutelares, a mídia, os demais programas socioeducativos, os órgãos das diferentes políticas públicas (como as de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras) e das esferas governamentais (federal, estadual, distrital e municipal), os movimentos sociais, o sistema de justiça e a iniciativa privada.

Contudo, o que foi trazido pelos adolescentes ao serem questionados acerca de sua rotina, é que a rede externa de atendimento e o exercício da liberdade não são considerados no processo socioeducativo de forma relevante, e quando exercidos acontece de forma esporádica e fragmentada.

Ah, o dia a dia é assim né, cê acorda cedo dia de semana, aí eles vai te leva pra escola, se cê tiver indisposto de estudar cê vai de um jeito ou cê vai de outro, aí cê tem que ir, se cê não for por bem cê vai por mal, aí cê vai estudar, aí cê vai estuda lá de boa, às dez e meia, 10:50, cê sai da escola, aí cê vai pro refeitório, almoça lá no refeitório, quando não tem a marmitech né, aí cê almoça no refeitório, aí dá uma e meia, uma hora, eles vai tira os cara que é dos curso, os cara que tá aí mais tempo, que faz os curso, aí uns vai pra oficina na escola, aí lá pras 03 horas, 04 horas passa o café, aí lá pras 4 hora os cara que tá lá na nos cursos, nas oficinas sai, aí tem o futebol Mais Educação, é "Superação"<sup>65</sup>, aí tem a "Superação", aí depois da "Superação" eles vai e volta nós pro alojamento, aí passa o café, aí passa o, a janta, aí passa a janta, aí janta, aí eles vai faz a conferência, vai e passa o café, depois do café eles tira pra televisão à noite, aí acaba o dia para nós. [...] Primeiro eu mudaria que continuava sendo isso daí que eu te falei, porque tem dia que cê não tem nada, tem dia que cê não tem escola, tem dia que cê não tem nada, fica só preso, e eles coloca qualquer motivinho pra não ter nada, aqui ó se chuviscou aqui ó, não choveu, se chuviscou cê já não tem nada, cê não tem futebol, cê não tem refeitório, por causa duma chuvinha, tudo eles inventa uma coisa pra não ter. (Marcelo, 2017).

Dia a dia é o mesmo, um dia após o outro dia, a mesma coisa, se eu faço uma coisa hoje, amanhã eu vou pensar "nó, não tem nada preu fazer, vou acabar fazendo a mesma coisa de novo.". Durmo o dia inteiro pra passar a cadeia né, o que cê mais faz aqui é dorme, nó, é isso [...] Aqui dentro do CSEUB? Mudar alguma coisa na rotina... Hm, acho que não, que não tem muita coisa pra fazer né. Fora da tranca eles não vai deixar nós, porque nós tá preso, então de boa. (Valdevino, 2017).

Pior que é tudo a mesma rotina, acordar, meio de semana ir pra escola tal, voltar pro barraco, ficar no barraco, final de semana uma televisão, assistir uma televisão uma hora, vai pro barraco de novo e é só tranca, só tranca, é zika. (Leandro, 2017).

Conforme descreveu Marcelo (2017) e foi também por nós percebido nas pesquisas documental e de campo, existem algumas atividades oferecidas, ainda que não de forma sistematizada, por ficar à mercê da iniciativa dos próprios servidores o estabelecimento de parcerias. Entretanto, com a superlotação e a priorização do aspecto de segurança ao de socioeducação, a unidade não consegue garantir o direito à convivência comunitária, à cultura e ao lazer, e ao exercício da liberdade, a todos os socioeducandos, fazendo com que o processo socioeducativo se efetive na “tranca”, reforçando mais uma vez o aspecto repressivo e penalizante da medida.

Nessa perspectiva, o conceito de liberdade marca os relatos dos sujeitos de forma significativa, em suas análises acerca da vivência socioeducativa, do cumprimento da medida e do seu dia-a-dia. Cinco deles tiveram inserção em algum tipo de serviço dentro da unidade, em

---

<sup>65</sup> Atividade de esporte ministrada diariamente por um professor de Educação Física.

decorrência da participação em cursos, e são usados para ajudar na manutenção do Centro (conforme relata o Agente Socioeducativo, 2017), como por exemplo, eletricidade, encanamento, hidráulica e pintura, além de participação na oficina de horta. A despeito do aproveitamento de mão-de-obra barata (gratuita), desresponsabilizando mais uma vez o Estado de suas funções, o que se destaca na fala desses adolescentes é a positividade desse trabalho como momento de vivenciar a liberdade dentro da “ prisão”.

Ai eu acho bom, porque passa o tempo né, se você tá trabalhando você vê a hora já tá no finalzinho da tarde, aí fala "oh, passou rápido", aí quando tá dentro do alojamento ixi, parece um ano [risos]... (Paulo Roberto, 27 de abril de 2017)

Ah, eu sinto... Primeiro de tudo é a liberdade né, ar fresco, nossa que isso, porque fora da tranca quase o dia inteiro né, aí é bom lá, refrescar a mente e ocupar a mente também né, já trabalha, já logo molhar as plantas, tirar algumas plantas que não pode tá lá. Eles ensina, um agente lá, eles ensina lá como é que faz. (Valdevino, 17 de maio de 2017).

Ah, eu acho bom também que pra você ficar fora da tranca, da cela, mas também que você vai tendo mais conhecimento como que faz a horta também. (Paulo José, 19 de maio de 2017).

Mais uma vez percebemos que o exercício da liberdade é concretizado de forma esporádica e condicionado à execução de algum serviço manual. A necessidade sentida por eles de “ocupar e refrescar a mente”, destaca a precarização também de suas subjetividades. O estar na “tranca” é angustiante, e acarreta vivências de sofrimento e tristeza, que transformam mais uma vez o processo socioeducativo em punição:

Não... Aqui você vê de tudo né, vê menino pondo fogo, vê coisa bárbara mesmo acontecer... aqui é um lugar que você vê de tudo e mais um pouco... Já vi muitas coisas acontecer aqui dentro. (Paulo Roberto, 2017)

Aqui é assim, aqui é onde que o filho chora e a mãe não vê, tem gente que pensa assim, “não, aqui tudo é bom, lá eles fica de boa, lá eles come do bem e do melhor, fica de boa, tá protegido”, hum! [...] porque quando cê tá preso né hum, cê fica pensando várias coisas, e mente vazia é oficina do diabo. (Marcelo, 2017)

Ah, não teve um momento [que marcou] assim não aqui, aqui só momento de tristeza, aqui não tem momento... nenhum não. (Anderson, 2017)

Não, aqui não tem isso não, aqui é só grade mesmo, tem que ter fé né, de noite fazer uma oração né, tem que ter senão... se tá ruim com Deus, imagina sem Deus né. Tem que fazer uma oração nu, aqui o que mais tem é pra povo testar sua fé, tem que ir, saber se afastar dos negócios. (Valdevino, 2017)

Assim, a ansiedade para o desligamento frente à privação de liberdade e à sensação constante de repressão, as vivências de violências, inclusive por parte dos próprios internos, e os sentimentos de tristeza e angústia, fazem com que o objetivo do processo socioeducativo se restrinja à conquista da liberdade. A MSE passa a ser “moeda de troca”: o bom cumprimento

das regras, a não inserção em medida disciplinar, a intenção de não passar pelas experiências negativas de privação de liberdade, levam à intenção de construir novos projetos de vida.

[...] porque eu não quero ficar vivendo isso aqui o resto da vida não uai, vou querer ficar dormindo, acordando no mesmo quadradinho, olhando, olhando pra cara dos mesmos cara, sendo que muitas das vezes dormia e acordava junto com a minha mulher de boa, ela ia trabalhar, dormia pelo menos com a minha mulher... podia andar, fazer, andar! Pegar um sol, podia pegar um sol, que aqui o que menos pega é sol, cê é doido. Esse bagulho de crime é isso daqui, não adianta falar que não é porque é isso daqui, acaba aqui. [...] gosto da rua, não gosto disso aqui não, Deus me livre. [...] Que nem isso aqui, tranca, você acha que isso aqui adianta alguma coisa, você ficar trancado, isso aqui não adianta não, isso aqui faz é ficar pior, tomando tapa na cara de homem, faz é ficar pior. Aí é onde que você sai, é neguinho que nunca matou mata, é neguinho que tinha acabado de envolver no crime fala "que nada, eu vou meter a cara no crime mesmo". Sistema, sistema em vez de melhorar, o sistema faz é piorar, o sistema não ajuda não, o sistema atrapalha. [...] ajuda quem quer, quem quer melhorar, já vi muito aqui ó falar que quer e não mudar. Tem que ter força de vontade mesmo. (Leandro, 2017).

O sentido da MSE para os adolescentes se limita, portanto, à penalização da qual querem se ver livres, e em função do que constroem sua responsabilização. Tal sentido se reflete em dois importantes instrumentais de orientação, planejamento e avaliação da medida: o Plano Individual de Atendimento (PIA) e o relatório avaliativo.

Cada adolescente em internação estrita tem uma equipe de referência, a qual é composta por 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 pedagoga e 1 técnico jurídico. Assim, cada técnico acompanha aproximadamente 30 adolescentes. Esse acompanhamento deveria ter como norte o PIA, tendo em vista que é um documento que destaca os aspectos fundamentais que a instituição deve priorizar na condução do atendimento com cada adolescente (SEDS, 2014). Isso porque é um instrumento que deve trazer informações pessoais, judiciais e documentais básicas que vão fundamentar uma avaliação técnica construída pela equipe de referência, como ponto de partida para o planejamento e construção da medida do adolescente. Por meio desse planejamento, se deve elaborar um Plano de Intervenção, construído e pactuado coletivamente pelo adolescente, equipe e família, o qual norteará o início do cumprimento da medida de cada adolescente e registrará os encaminhamentos a serem tomados pela equipe. Essa intervenção deve se basear em objetivos e metas afirmados pelo adolescente em relação a cada eixo da medida.

Entretanto, ao perguntar aos adolescentes acerca do PIA, percebemos que esse instrumental não é compreendido de forma clara por eles. Dos oito entrevistados, apenas um se lembrava da participação de sua família na construção do Plano, bem como um único adolescente tinha consciência de ter estabelecido metas e objetivos para o cumprimento da medida. O que a maioria deles sabia dizer sobre o PIA, era que teve de responder várias

perguntas para a equipe de referência, possivelmente acerca de sua contextualização sociofamiliar e econômica. Marcelo (2017), o adolescente entre os entrevistados que estava cumprindo medida há mais tempo (21 meses), foi o único que soube falar acerca das metas pactuadas:

Ah, tá indo bom, até hoje eu não tomei medida mais. Dessa vez que eu fugi, quando eu voltei eu não tomei mais medida, já faz 10 meses, tô andando certo, tentando não tomar ainda, estudando direitinho, ficando de boa né, pra mim ir embora, que eu quero ir embora. Tem gente que fica fazendo bagunça aí a pena inteira. Pra mim não dá certo não, você fica mais tempo [...] (Marcelo, 2017)

Apesar disso, notamos que suas metas se limitam ao “bom cumprimento” da MSE, ao bom comportamento e obediências às regras, para reduzir ao máximo o tempo de privação de liberdade. É o que eles chamam de “pagar bem a cadeia”. Essa alteração no sentido da socioeducação enquanto ressignificação de trajetória, ou o que o Diretor I (2017) chama de “repositionamento de vida”, e a consequente ausência de sentido do PIA e da medida nas vivências concretas dos sujeitos são percebidas pelos profissionais da instituição:

[...] ela fez uma reunião com a equipe técnica, explicou que nós estávamos fazendo o PIA errado, que o que era pra ser feito... Assim eu fazia o meu primeiro atendimento, colhia algumas coisas, depois eu ia chamar esse adolescente, de preferência com a família juntos e ouvi-los e construir o PIA junto com a família e com o adolescente certo? A gente não chegou a implantar [...] E como eu trabalhava no abrigo, a gente tinha muita proximidade com o doutor José Roberto que é o Juiz de Direito, com o Epaminondas e com o doutor Jadir, que são os promotores, e ele um dia, eu achei interessante, ele falou assim "olha, eu não leio um PIA, porque eu morro de preguiça de ler, porque é tudo a mesma coisa, control C/control V", e eu fiquei com muita vergonha porque eu falei "pô, é isso mesmo, a gente só muda o nome do menino... A gente pega todo menino joga num Caldeirão só" [...] (Técnico II, 2017).

**Responsabilização** a gente entende como o **repositionamento de vida né**, não é só da medida, mas um reposicionamento de vida né, que é diferente da questão da medida, as duas se completam, mas não são a mesma coisa. Socioeducativo é em relação aos eixos do cumprimento da medida, que é a escolarização, que é a profissionalização, dos atendimentos, e isso engloba a responsabilização pelos eixos do cumprimento da medida, mas também a responsabilização ela é mais ampla né, porque envolve o reposicionamento de vida do adolescente em relação à vida dele como um todo, família, os estudos dele, como que ele se coloca frente ao ato infracional. [...] mas isso vai ter caso que o adolescente cumpre bem os eixos da medida no centro socioeducativo, ele cumpre bem, mas não tem responsabilização nenhuma, ele tá aqui cumprindo né, vamos dizer assim, tem uma gíria que eles falam ele, ele "paga bem a cadeia", eles falam até cadeia, que não é cadeia, ele paga bem, ele entende muito bem o que que ele tem que fazer pra ele sair daqui, então ele é muito certinho, mas não tem responsabilização nenhuma... (Diretor I, 2017).

Dessa forma, o PIA representa uma perspectiva para o cumprimento da medida, e se efetivamente utilizado, poderia dar sentido concreto a esse cumprimento, por partir das realidades e perspectivas dos próprios sujeitos. Contudo, esse sentido não se efetiva, e o trabalho de socioeducação é precarizado já no planejamento da medida.

Além desse acompanhamento, a equipe deve elaborar periodicamente um relatório multidisciplinar de avaliação da medida em cumprimento pelo adolescente acompanhado, para que o juiz da Vara da Infância e Juventude, do TJMG de Uberlândia, avalie sua condição e determine a manutenção ou o desligamento da medida. Isso porque não há no ECA (BRASIL, 2015c) prazo determinado na sentença de MSE de internação, a não ser o tempo máximo de 3 anos, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses (artigo 121).

De acordo com a Metodologia para Relatórios da SUASE (SEDS, 2012), essa avaliação deverá pautar-se em dados fornecidos pelos atendimentos, os estudos de caso e o PIA, construindo através desses dados os argumentos que justificariam a manutenção ou desligamento da medida. É o que aponta o Regimento Único (SEDS, 2014): “Os desdobramentos das ações estratégicas anteriores e o planejamento das seguintes devem ser transmitidos ao judiciário por meio dos relatórios de avaliação de medida. [...]” (SEDS, 2014, p. 7).

Assim como o PIA, o relatório é condicionado nas falas dos adolescentes e dos profissionais como instrumento que vincula a responsabilização e a forma de cumprimento da MSE.

Eles sabem que o sistema socioeducativo ele é pautado a questão da brevidade, o que tá no ECA, é o tempo mais breve possível, ou seja, o juiz determina pra ele de 6 meses a 3 anos, a cada 6 meses ele é avaliado aqui, sobe-se um relatório, nessa avaliação o juiz vai determinar se ele prossegue na medida, ou se ele ganha a progressão de medida, ou se ele está pronto para o desligamento, aí com isso traz o adolescente aqui para o comprometimento, ele sabendo disso, que ele tem que fazer a parte dele, isso é bem fácil para a gente aqui. (Agente socioeducativo, 2017).

A primeira parte quando começa mesmo é o acolhimento, o primeiro acolhimento é quando você tem que passar a responsabilidade, quando ele é primário, principalmente onde tem que ter aquela conversa com o adolescente de que quem vai dizer pra ele que o tempo que ele vai ficar aqui vai ser ele mesmo [...] se o seu comportamento for bom, se você for bem na escola, o respeito aos adolescentes, respeito aos servidores, você pode ter certeza que o seu relatório vai bem e lá em cima na hora que o juiz vai avaliar, vai entender que esse adolescente está quase preparado para ser desligado, então para ser inserido novamente na sociedade. (Diretor II, 2017).

Porque eles entendem assim né, que o técnico é o responsável pelo relatório dele, e do desligamento e a manutenção. Ele não, a gente tem que trabalhar, tá sempre trabalhando com ele que ele é que faz o relatório dele né, ele que constrói o relatório dele [...] (Diretor I, 2017)

Nesse sentido, a partir da orientação dos profissionais acerca de que é o adolescente que faz seu próprio relatório, estratégia utilizada para garantir o bom cumprimento da medida, percebe-se a ansiedade dos adolescentes com relação aos seus relatórios, no que diz respeito ao seu conteúdo, ao período de entrega para o juiz, bem como ao que pode contribuir para uma

avaliação positiva no sentido do seu desligamento, ou uma possível avaliação negativa, por conta de medidas disciplinares. Por isso eles se preocupam com a forma como seu comportamento vai afetar a construção desses relatórios, facilitando seu controle por parte dos responsáveis pela execução da MSE.

Porque o primeiro relatório subiu com manutenção, manutenção é pedindo tempo, tipo que o adolescente não tá pronto pra ir pra sociedade sabe. Eu tinha catado o cara e o cara quebrou o dedo, o bagulho deu trem lá, mó embolaiada, quase que deu b.o. sabe, quase que assinou outro b.o. Aí o seu Robson desceu nós lá pra baixo lá, nós ficou lá de boa lá, até hoje eu não tomei medida não, se ninguém desacreditar e ninguém pagar pra ver, eu mesmo eu não quero tomar medida não, né não? [...] (Gambazinho, 2017).

[...] pra você tomar um banho de sol só se você ter uma medida mesmo, e se você tomar uma medida você já atrasa o seu relatório aí já fica mais... (Paulo José, 2017).

Ah... Eles não tinha que ficar pondo mão, batendo em preso, xingando preso, a gente ficar mais solto um pouco, fica só trancado, você não toma um sol, enche de ferida no corpo aí porque não toma um sol, pra tomar um banho de sol tem que pegar medida, atrasar um relatório esses trem [...] (Marcos Antônio, 2017).

Isso se dá em decorrência da falta de uma definição mais concreta nos critérios para a aplicação de uma MSE, as quais possuem caráter indeterminado, ao não definir tempo para cumprimento da medida, ou qual a medida determinada para certo tipo de infração. Assim, o processo decisório fica à mercê da discricionariedade do juiz, dando margem para o livre-arbítrio na definição de acordo com a capacidade do adolescente de cumprir a MSE, as circunstâncias e a gravidade da infração, critérios que dão brecha ao subjetivismo e à absoluta vontade do aplicador (OLIVEIRA e SILVA, 2011; MENDEZ, 2000; ROSA, 2006).

Notamos assim que em nome do paradigma pedagógico vale tudo para melhorar o adolescente conforme o padrão do aplicador, com a pretensão de realinhar o adolescente à ordem moral, buscando sua adequação social e docilidade frente ao sistema (ROSA, 2006). A imposição pela disciplina de um comportamento esperado, faz com que o adolescente aceite de forma submissa, e não autônoma, o que é a ele imposto opressivamente.

É assim que o estudo de caso possibilitou confirmar o pressuposto de que não há a consideração do sentido atribuído pelos adolescentes às suas sociabilidades e ao processo socioeducativo na execução da MSE pelo CSEUB, a qual não faz sentido em suas experiências concretas, fazendo com que não se efetive a denominada socioeducação, dificilmente sendo possível a construção de novas trajetórias de vida, que estejam embasadas nesse sentido concreto. Isso porque, conforme pontuamos, a construção de novos projetos de vida e a responsabilização penal dos adolescentes, concretizadas pelos Planos Individuais de Atendimento e pelos Relatórios Avaliativos, não se dão pela ressignificação de trajetórias e pela

garantia de direitos, com a participação e envolvimento do adolescente em uma ampla rede de atendimento que deveria ser acessada durante o percurso da medida, para além do processo judicial. Se dão na verdade pela repressão, controle e disciplina. Como propõem Bisinoto e outros (2015): “a prática socioeducativa refere-se ao modo como a medida socioeducativa pode ser experimentada pelo adolescente no percurso de sua vida, com atenção particular à reflexão e ressignificação das trajetórias infratoras.” (p. 583).

Sabemos que não é possível estabelecer uma análise simplista, de crítica rasa e determinista à instituição pesquisada. São identificados limites, mas também possibilidades, avanços e brechas encontrados pelos operadores da MSE, com o objetivo de executar a socioeducação dentro dos parâmetro e diretrizes da garantia de direitos dos adolescentes.

As percepções trazidas pelos sujeitos e seus familiares, delinearam um quadro de vivências e experiências de sofrimento, de perda de sentido deles mesmos enquanto sujeitos ativos e criativos de suas próprias histórias. Por outro lado, entretanto, eles também foram capazes de identificar em suas narrativas possibilidades de enfrentamento e de ressignificação dessas trajetórias.

Primeiramente no apoio e vínculo com os demais adolescentes em privação de liberdade, reconhecendo a importância da solidariedade e coletividade no processo de resistência e cumprimento da medida, a despeito das relações conflituosas e até violentas, fruto da sociabilidade construída num ambiente de punição.

Agora tem gente que tá aí, menino da minha cela tá um ano sem visita, um ano sem sacolinha, quem ajuda ele é nós, eu mesmo toda a visita já falo pra minha mãe, minha mãe já fala "não, é pra você ajudar ele mesmo", eu já, eu já tiro pra mim, divido com ele, tudo é meio a meio com ele, falar que eu nunca vi ele na rua, aí aqui dentro cê é doido, aqui dentro um tem que ajudar o outro, um dá a mão pro outro, porque já é difícil cê tá preso, ainda mais sem uma família pra te dar um auxílio. (Leandro, 2017).

De boa, tem, já tem uns espinhos, já tem uns dois, três. Tem que caçar é amizade, ficar caçando inimizade eu saio e morro aí não sei nem quem que matou entendeu. Aí só se meu santo não bater com o do cara mesmo, que eu não for com a cara do cara, que eu já nem fico de... não olho pra cara dele não entendeu. Agora se eu ver que o cara é firme, o cara é gente boa, tento ser, tento curtir o cara entendeu. [...] Mas o cara tipo vem tretar comigo, falar que vai trombar comigo, me pegar pode crer, os cara fecha, os cara fala "não, nós vai pegar também" é daquele jeito. Cê tem que ter os cara que fecha com você de coração [...]” (Gambazinho, 2017).

Se destacam também as possibilidades de construção de novas trajetórias, por meio principalmente dos vínculos de apoio encontrados nas famílias, com sua presença nas visitas, do exemplo que trazem de não cometimento de crimes, de garantia de tudo que o adolescente sempre precisou, e do desejo de retribuir esse apoio.

Ai isso eu não sei, mas mudar totalmente de pessoa que eu era, seguir um rumo, arrumar um trabalho, seguir a minha vida, cuidar da minha filha, ser outra pessoa totalmente do que eu era, quero mudar tudo o que eu era. (Paulo Roberto, 2017).

Agora eu tô aí tô disposto a sair do crime, que essa vida pra mim não vira mais, tô de maior, quero ajudar minha mãe, ela passa dificuldade em casa [...] Agora começar a investir, ver se eu consigo ter uma vida melhor né, trabalhando, ter o nome limpo né, ter meus documentos todos [...] Mas eu também tenho na minha mente assim que não adianta eu pensar que eu vou sair do crime que os meus inimigos vão parar de vim atrás de mim, porque a partir da hora que você tira uma vida né, as famílias dos caras nunca esquece né. [...] Eu vou falar procê, eu vou largar do crime, mas eu não vou ficar moscando não, porque é melhor você matar do que você morrer, é isso daí. (Marcelo, 2017)

Quando eu sair eu mesmo eu vou tentar mudar de vida, mas se não der certo, se não tiver muitas oportunidades... mas eu vou buscar, vou correr atrás, eu tô querendo mesmo mudar de vida, mas você sabe né, querer não é tudo, mas se abrir umas oportunidades aí eu vou abraçar. Igual esse negócio do Enem, é uma boa oportunidade, se eu passar nisso aí, tem que estudar né, tem que estudar. Mas eu mesmo tô querendo melhorar de vida, isso aqui não é vida pra ninguém não, mas se não der certo também né, é continuar nessa aí, cadeia ou caixão. (Valdevino, 2017)

É o que eu tô tentando né, eu já tô mudando né, tentando mudar os pensamentos, tentando mudar as conversas, que as conversas mais que eu tinha era só sobre crime, eu mesmo eu não, que nem já falei muitas vezes, mandei uma carta pra minha mãe, falei, mandava e vinha pra cá "não, vou mudar e tal", mas falava da boca pra fora né, mas que nem eu mandei dessa vez, eu mandei uma carta pra ela, ela falou "eu fiquei feliz com sua sinceridade", porque eu falei "não vou te prometer que eu vou mudar, porque eu não sei o dia de amanhã, quem sabe é só Deus, talvez eu posso tá nem vivo, mas vou esforçar, vou esforçar". (Leandro, 2017).

Ah, eu planejo já uma vida nova né, um pensamento, já esquecer esse trem, esses trem que eu já fiz errado já, voltar, sair com o pé direito e planejar outra vida, outros, outro caminho. [...] Ah, eu vejo um serviço né, chegando em casa já é 5 horas, já ajudando meu povo, ter uma notícia boa pra falar pra eles, eu acho que é assim, que aí assim vai gerando aí pra eles, dar uma alegria pra eles, porque já basta o sofrimento que eles tá precisando pra mim aí, fazendo quando eu tô aqui, já esforçando aí, lutando lá, aí eu tenho que dar um orgulho pra eles aí quando eu sair. (Paulo José, 2017).

Ah, eu não sei o que que eu vou fazer não, só a hora que eu tiver lá mesmo, não sei se eu vou mudar dessa vida, se eu vou continuar, alguma coisa né, alguma coisa tem que fazer. Mas é melhor mudar de vida né, porque senão ou eu vou voltar pra cá e você vai me ver aqui de novo, que é o Bruno, ou senão eu vou pro inferno né, entendeu. (Gambazinho, 2017).

O que se destaca em suas falas é que a vontade de “mudança de vida” é condicionada por uma série de fatores, como oportunidades de trabalho e de estudos contrapostas às dificuldades de rompimento com a trajetória infracional e os conflitos dela decorrentes. Por isso a importância de uma socioeducação efetiva, que se utilize das potencialidades dos próprios sujeitos e da realidade concreta trazidas por eles, para a orientação e apoio na ressignificação de suas trajetórias. Apoiamo-nos mais uma vez na conceituação de Bisinoto e outros (2015) sobre a socioeducação, para bem fundamentar essa compreensão:

O ato infracional é uma maneira de se questionar a ordem posta, contudo, o problema está nos métodos adotados para esse fim, os quais são de caráter transgressor e estão

em desacordo com as regras sociais. Por outro lado, quando apoiados por mediações específicas e intencionais, os jovens têm a possibilidade de construir outras formas afirmativas de funcionamento e de contestação, distintos dos atos violentos, inclusive de participação política (p. 583)

Trazemos uma última e extremamente relevante fala, que mostra a demanda por essas mediações na construção de projetos de vida por parte dos sujeitos, a partir da compreensão e conhecimento de si mesmos, de suas relações e vivências, ou seja, de suas sociabilidades:

Acho que aqui podia criar tipo um, igualzinho você falou, tipo um grupinho de jovem pra eles conseguir entender um ao outro, pra ver o que que leva eles a ficar nessa vida, porque que eles não mudam, tipo um, tipo um, uma reuniãozinha entendeu? Um bate-papo, saber o que que o outro acha, pra tentar... porque a maioria dos meninos aqui é falta de conselho, conversa, por que que eles faz isso? por que não muda? Acho que seria bem importante. [...] É... Fazer uma roda, trocar ideia né, tentar chegar num, num acordo porque, porque isso não precisa né, nós, se nós buscar, nós não precisa roubar, não precisa matar, não precisa nada disso. Se nós estudar, trabalhar, nós consegue, nós tem nosso carro, compra nossa casa, mas tem que lutar né, se não lutar não consegue. (Paulo Roberto, 2017).

Sem pretensão de construir aqui conclusões definitivas, e compreendendo que a pesquisa social qualitativa e o estudo de caso trazem novos questionamentos a partir das problematizações propostas, nos foi possível elencar algumas considerações.

As contradições trazidas pelo ECA, explicadas por Oliveira e Silva (2011) e Mendez (2000), aparecem nas falas dos profissionais do CSEUB, e são percebidas na vivência socioeducativa pelos adolescentes. Elas legitimam a criminalização da pobreza (WACQUANT, 2007, 2001), o processo de criminalização e os filtros de exclusão social (BARATTA, 2002), reproduzindo a ordem sociometabólica do capital e as sociabilidades dos sujeitos. Isso se reflete nas medidas socioeducativas, que não efetivam o processo de socioeducação (emancipação, desenvolvimento de potencialidades e ressignificação de trajetórias), e, portanto, não trazem transformações concretas nas sociabilidades autoritárias.

É preciso ressaltar ainda, que embora as análises levem à compreensão de que o ECA continua reproduzindo práticas repressivas, funcionais ao sistema capitalista, entendemos que há um avanço programático na garantia de direitos desses adolescentes que deve ser reconhecido, especialmente no que diz respeito à política de atendimento, que busca suprir demandas e necessidades que não foram garantidas anteriormente por outros componentes do SGD. Assim, ainda que seja uma proposta dentro dos limites do sistema capitalista, que traga uma visão responsabilizadora do indivíduo, o ECA e o SINASE não deixam de ser um avanço na consideração de importantes questões sociais, econômicas e culturais no oferecimento de alternativas educacionais para a construção de novas trajetórias de vida.

Ao procurar inserir o CSEUB numa realidade macrossocietária, identificando a instituição inserida na realidade social da sociedade capitalista, produzindo e reproduzindo as relações sociais de classe, de desigualdade e poder, buscamos construir uma análise mais crítica e conectada ao real e sua complexidade, dentro da temática da sociabilidade do adolescente em conflito com a lei. Além disso, procuramos oferecer à questão a necessária centralidade que demanda, mostrando sua candidez não só no âmbito das políticas públicas, mas também na mudança dos paradigmas do senso comum e das práticas do Estado.

## CONCLUSÃO

Escrever sobre a sociabilidade do adolescente em conflito com a lei é um processo árduo e desafiante, porque pressupõe em um primeiro momento sair de um lugar de privilégio e de hierarquia, e buscar a desconstrução de concepções pré-concebidas, de visões prontas sobre o mundo e a estrutura social. Depois demanda a construção de uma escuta qualificada, que não pode se despir da sensibilidade humana ao escutar e conhecer relatos permeados de dor, sofrimento e violência. A escuta qualificada deve permitir a desnaturalização dessas vivências, quando o ouvinte faz o movimento de estranhamento, ao sair de um espaço de inércia e não aceitar a realidade que pesquisa como posta, dada, natural, normal. É preciso deixar-se “ser afetado” (FAVRET-SAADA, 2005). Por fim, é um processo que demanda a valorização pela pesquisa científica do sujeito pesquisado, o compreendendo como ator e autor de sua própria história, e, acredito, está aí o maior desafio. Com a consciência dos limites do trabalho acadêmico, e dos desdobramentos do necessário rigor científico, esse trabalho se propôs a criar um espaço que permitisse aos sujeitos se colocarem de fato e trazerem as perspectivas sobre suas próprias histórias e vivências. Histórias as quais serão narradas com a mediação da academia, o que traz riscos de se reproduzir mais uma vez uma relação de hierarquia e privilégio entre pesquisador e sujeitos.

Por isso, é importante destacar que o lugar de fala dos sujeitos é também afetado e formulado pela pesquisadora, para que se evite o quanto possível “impor aos sujeitos determinadas questões que não fazem parte da experiência deles e deixar de formular as questões suscitadas por tal experiência, mas ainda formular lhes, com toda a ingenuidade, as questões que ele [pesquisador] próprio se formula a respeito deles” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000, p. 51).

Buscando enfrentar dentro das possibilidades, os limites e desafios trazidos por essa pesquisa, a escolha do tema e do objeto tiveram por base o entendimento trazido por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) de que as ciências sociais também devem ser desnaturalizadas, uma vez que não tem nada dado na realidade, é tudo construído social e historicamente. Ou seja, uma escolha baseada na crença de que as ciências sociais devem ir além da reprodução e buscar a transformação da sociedade. Isso não significa a cega pretensão de acreditar ser esse o objetivo do presente trabalho. Contudo, considero que esses dois anos de mestrado foram um primeiro passo no sentido de problematizar e questionar uma realidade que tem sido objeto de ações conservadoras, de retirada de direitos e de aprofundamento da exploração e opressão do grupo social aqui retratado, como, por exemplo, a partir das propostas de redução da maioridade

penal. Não buscamos respostas, mas perguntas que pudessem fomentar a construção de ações e intervenções efetivas por parte dos diferentes atores responsáveis pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Não desconsideramos ainda a limitação que um estudo de caso local traz no sentido de se generalizarem considerações específicas de determinada realidade, e, portanto, que suscitam e implicam na necessidade de novas pesquisas em realidades e contextos diversos ao daqui pesquisado.

Nessa perspectiva, partindo da compreensão de que o lugar de onde o investigador vê não é indiferente e que sua origem importa na elaboração da pesquisa científica, é preciso trazer à tona as “escolhas inconscientes” (BOURDIEU; CHAMBORENDON; PASSERON, 2000), e ressaltar que o interesse pela temática do adolescente em conflito com a lei surge na graduação da pesquisadora no curso de Serviço Social, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. O contato teórico e prático com as diferentes expressões da questão social, a partir das disciplinas ofertadas pelo curso, dos estágios realizados na área da saúde mental e da política pública de assistência social, bem como na participação de projetos de pesquisa e extensão com os condenados e seus familiares da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) de Ituiutaba/MG, trouxe a percepção de que a questão social é sentida e vivenciada de forma mais recrudescida por alguns grupos sociais, entre os quais estão os adolescentes autores de ato infracional.

Os estudos acerca da adolescência e o conhecimento de seus direitos e das normativas que os garantem programaticamente, levaram à compreensão de que por serem pessoas em desenvolvimento, esses sujeitos apresentam potencialidades de transformação e construção de novos projetos societários, que permitam sua efetivação enquanto ser social. Por isso, apresentam demandas urgentes e prioritárias de intervenções que garantam de fato seu desenvolvimento, crescimento e emancipação. Surge então a necessidade e a oportunidade de se pesquisar mais a fundo suas sociabilidades, a partir da inserção no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFU) e no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES).

As escolhas teórico-metodológicas realizadas a partir dessa inserção possibilitaram a realização de uma pesquisa que partisse do concreto vivido e que buscassem ir além das aparências imediatamente postas, não se destoando de uma realidade mais ampla e macrossocietária que é a ordem sociometabólica do capital, ainda que retratasse um estudo de caso local. Assim, a decisão de se realizar um estudo de caso no CSEUB, não desconsiderou a inserção da instituição nessa ordem social, e por isso, também não intencionou demonstrar se há ou não emancipação e realização dos adolescentes enquanto seres sociais por parte do

programa de atendimento ao adolescente. Sabemos dos limites impostos pela estrutura social a esse intento, pois, como vimos, o próprio ECA, e, por conseguinte, a medida socioeducativa, não rompe com a lógica dessa ordem societária. Por isso, procuramos com o estudo de caso problematizar e demonstrar a vivência dos sujeitos nesse processo.

Assim é que o estudo de caso permitiu a confirmação da hipótese de que as sociabilidades dos jovens aqui pesquisados, são permeadas por expressões da questão social manifestas na pobreza, nas vulnerabilidades, na baixa escolaridade, na exclusão e no preconceito, para as quais a violência e o ato infracional tomaram sentidos de formas de resistência e sobrevivência. E ao serem responsabilizados penalmente, tais sociabilidades marcadas pela exclusão e estigmatização são agravadas, levando à não ressocialização, pois a medida socioeducativa que cumprem não faz sentido concreto em suas sociabilidades.

Nos últimos meses desse processo de reflexão, estudos e pesquisas, que começa antes dos 24 meses de mestrado, após já ter concluído a pesquisa de campo (julho/2017), tive a felicidade de ser nomeada para o cargo de especialista socioeducativo, na função de assistente social, da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal (SECRÍA/DF), para execução da medida socioeducativa de Liberdade Assistida. É possível dizer que o desafio aumentou, já que para além do papel de crítica, questionamento e estudo, que não se encerra ou se conclui, se inicia também o papel de sujeito que pode e deve contribuir na condução dessas histórias. Em tão pouco tempo de atuação no sistema socioeducativo, posso dizer com grande gratidão a todos os responsáveis pelo trabalho aqui construído - desde as sábias, competentes e importantes contribuições da orientadora Fabiane, até as extremamente relevantes participações de todos os sujeitos da pesquisa -, que o presente trabalho tem contribuído para a revisão de mim mesma e de minhas ações enquanto pesquisadora e profissional. Por isso, trago mais uma vez o relato de um familiar entrevistado, que traduz com maestria um dos objetivos principais que se buscou atingir com a pesquisa.

O que acontece, talvez na minha visão talvez na sua visão, na visão de pessoas que se importam por alguma coisa, e pessoas que tá ali, que estudou para aquilo, que quer atuar numa coisa séria, numa coisa que vai ter sentido futuramente, que vão refletir na sua família, quer dizer, se eu fui bom, meus filhos vão ser bom, os filhos deles vão ser bons, e assim se alastrar... Você colhe aquilo que você se planta, quer dizer, então eu penso isso, muita das vezes muitas pessoas fica com a esperança desencontrada, poucas pessoas vê, tem pouca coragem de abrir o coração e falar, desabafar, você entendeu, porque às vezes não tem nem quem escute, quando você me chamou para fazer essa entrevista eu achei até legal, porque eu tenho tantas coisas... às vezes não de mim, que às vezes eu procuro uma pessoa pra mim estar desabafando e não encontro, então eu me calo, eu achei legal você, entendeu, esse papel que você tá fazendo aí é muito interessante, e eu não sei há quanto tempo você faz isso, mas isso é muito interessante você entendeu? Porque você se torna uma ouvidora entendeu? Você se preocupa com o próximo. Muitas pessoas não têm tempo fala "ah não, deu

meu horário eu quero é ir embora"… Ou seja, nós estamos aqui conversando porque eu precisava, eu tenho os meus compromissos, mas eu quero esse tempo, tirar pra você [...] eu estou à disposição, porque dessas palavras que eu te falei são todas verdade, jamais eu ia tirar o meu tempo pra falar mentira, aí eu estaria perdendo meu tempo, aí eu estaria, não eu quero me desabafar comigo mesmo, falar o que eu penso e falar o que eu vejo [...] Provavelmente você é formada pra isso, e isso é legal entendeu, valeu e tá valendo apena o seu estudo né [...] isso é, eu poderia talvez nem estar falando, de repente você também nem ia saber da história, quem que é o [REDACTED], quem que é o pai do [REDACTED], você entendeu? Hoje você tem uma história minha. Provavelmente você escutou outras pessoas com histórias diferentes... Quer dizer, essa pessoa tem uma história, e outras pessoas também têm (Pai de Paulo José, 2017).

A fala do pai de Paulo José mostra que a pesquisa não seria possível sem a contribuição e o disponibilizar-se dos sujeitos em refletir sobre suas sociabilidades e contá-las a um desconhecido, em permitir-se criar um vínculo de confiança. O mínimo que se faz é valorizar os sentidos por eles trazidos, ainda que isso se faça dentro de princípios e regras metodológicas. Sabemos que os estudos de caso carecem de validade externa, e por isso, é preciso sempre ter cuidado com as conclusões neles baseadas. Aí a importância de se fundamentar em uma base teórico-metodológica consistente, que traga as mediações necessárias para a compreensão dos resultados do estudo de caso em um contexto macrossocietário.

Dessa forma, o presente estudo permitiu concluir que há uma seletividade no processo de criminalização como um dos mecanismos de manutenção e reprodução das relações sociais e econômicas dentro da sociabilidade metabólica do capital. Assim, os adolescentes sujeitos dessa pesquisa, sem tomar uma perspectiva determinista, são inseridos nesse processo, juntamente com outros processos também complexos, como a negação de direitos fundamentais, tais como o direito à educação, ao trabalho, ao território e à cidade, para eles e suas famílias. Dessa maneira, não somente a busca pela garantia de direitos materializados em políticas sociais, mas também uma transformação radical na prática de responsabilização penal do adolescente deve ser empreendida para que se possam ser construídas novas sociabilidades mais humanas, justas e socialmente positivas.

Assim é que em meio a novos questionamentos, indagações, problematizações e recomeços, termino essa (in) conclusão com Gonzaguinha, pois eu “acredito é na rapaziada” e na necessidade de ir à luta e à resistência com essa juventude “que não tá na saudade e constrói a manhã desejada”.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-70.

AGENTE SOCIOEDUCATIVO. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 02 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

ALVES, Giovanni. Trabalho e Neodesenvolvimentismo: Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru, SP: Canal 6, 2014, 224p.

ANDERSON DE OLIVEIRA PEREIRA. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 15 e 17 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: Ensaio sob a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?. In: ANTUNES, Ricardo.; BRAGA, Ruy. (org.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. O Continente do labor. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

BARATTA, Alessandro. Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan; Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456>>. Acesso em 20 set. 2017

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude & PASSERON, Jean. A profissão de sociólogo: Preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOTTOMORE, Tom (ed.). Dicionário do pensamento marxista. [s.l]. Zahar, 1988. Disponível em:  
[http://sociologial.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO\\_DO\\_PENSAMENTO\\_MARXISTA\\_TOM\\_BOTTOMMORE.pdf](http://sociologial.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMMORE.pdf). Acesso em 29 jun. 2017

BRASIL. Comissão de Direitos Humanos e Minorias – CDHM da Câmara dos Deputados. Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade->

[legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdham/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegNacUniProtMenPrivLib.html](http://www.cndh.gov.br/comissoes/comissoes-permanentes/cdham/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegNacUniProtMenPrivLib.html). Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf/view>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo –SINASE. Brasília, DF, 2006b. 100 p. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. CONANDA. Resolução CONANDA nº 113 de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 2006c. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>>. Acesso em 15 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Saiba Mais - Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

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. Casa civil. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Programa Justiça ao Jovem. Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação. Brasília, DF: 2012b. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/crianca-e-adolescente/programa\\_justica\\_ao\\_jovem\\_CNJ\\_2012](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/crianca-e-adolescente/programa_justica_ao_jovem_CNJ_2012)>. Acesso em: 09 mai. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de publicações, 2013. 111 p.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Políticas públicas de juventude. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://m.biblioteca.juventude.gov.br/xmlui/bitstream/handle/11322/181/Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicasSNJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

BRASIL. Ministério da Educação. Pronatec. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Portal Brasil – educação. Sistema S é forte aliado do empresário na capacitação de trabalhadores. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente. 13.ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação Edições Câmara, 2015c. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto\\_criancade\\_adolescente\\_13ed.pdf?sequence=27](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto_criancade_adolescente_13ed.pdf?sequence=27)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos. Regras de Pequim: regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/09/2166fd6e650e326d77608a013a6081f6.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Projeto: pesquisa e análise de dados vinculados ao campo da segurança pública e sistema penitenciário. Brasília, DF: 2016b. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/fbsp\\_termoparceria\\_3/relatorio\\_descritivo\\_sobre\\_principais\\_bases\\_dados.pdf](http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/fbsp_termoparceria_3/relatorio_descritivo_sobre_principais_bases_dados.pdf)>. Acesso em 28 jun. 2017.

BRASIL. Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-norma-pe.html>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. 2. ed. Zahar, Rio, 1980.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Cidade de muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. 2. ed. São Paulo: Ed. 34 / Edusp, 2003. 400 p.

CARVALHO, Sandro Sacchet de.; SOUZA JÚNIOR, José Ronaldo de Castro. Carta de conjuntura: mercado de trabalho. 4º trimestre. Brasília, DF: IPEA, 2016. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29091](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29091)>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE UBERLÂNDIA (CSEUB). Projeto Político Pedagógico. Uberlândia, MG: 2015.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude?. In: NOVAES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. (org.). Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. A situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000. São Paulo: DIEESE, 2012. 404p. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/livro/2012/livroSituacaoTrabalhoBrasil.pdf>>. Acesso em 07 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Pesquisa de Emprego e Desemprego – Sistema PED. [s.l]: DIEESE, 2016. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/anualSINTMET.html>>. Acesso em 28 fev. 2017.

DIRETOR I. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 19 abr. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

DIRETOR II. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 06 jun. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

DIRETOR III. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 06 jun. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

DUARTE, Joana das Flores. A juventude privada de liberdade: a contribuição da assessoria do Serviço Social do Ministério Público do Rio Grande do Sul. 2012. 117 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Serviço Social, Porto Alegre, 2012.

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008. 388 p.

\_\_\_\_\_. Princípios do Comunismo. In: LOMBARDI, José Claudinei (coord.). Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

FAGIANI, Cílson César.; PREVITALI, Fabiane Santana. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. In: Revista Ciências do Trabalho, n. 3, dez, 2014, São Paulo. Disponível em: <<https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/47/pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017

FAGIANI, Cílson César. Educação e trabalho: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FORACCHI, Marialice Mencarini. A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Pioneira, 1972. 172p.

FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser afetado", Cadernos de Campo, n. 13, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. (org.). Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan-abr. 2009, [s.l]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. A juventude na pauta nacional. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2006. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/content/conheca-o-projeto-juventude-criado-pelo-instituto-cidadania>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). A Convenção sobre os Direitos da Criança. [s.l]. 2004. Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2017

GAMBAZINHO. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 19 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

GRANEMANN, Sara. Previdência complementar e o fetiche da gestão do capital pelo trabalho. Niterói, RJ: Colóquio Niep, UFF, 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/20793499-Previdencia-complementar-e-o-fetiche-da-gestao-do-capital-pelo-trabalho-sara-granemann.html>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a História. Tradução de Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. P. 1-41.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação Profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO ALAIR MARTINS – IAMAR. ZAPe! – Virtudes empreendedoras. Uberlândia, MG: 2013. Disponível em: <<http://iamar.org.br/site/nossos-projetos/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: 29 jun. 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Brasília, DF: 2005. Disponível em: <

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/default.shtm>. Acesso em: 29 jun. 2017

\_\_\_\_\_. Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 2000-2060. Brasília, 2013.  
Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projacao\\_da\\_populacao/2013/default\\_tab.shtml](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projacao_da_populacao/2013/default_tab.shtml)>. Acesso em: 04 mai. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2017.  
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 24 set. 2017

IRMÃ DE PAULO ROBERTO. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 05 abr. 2017.  
Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

IRMÃS DE VALDEVINO. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 31 mar. 2017.  
Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

JUNIOR ACHIEVEMENT. Institucional. Porto Alegre, RS: 2017. Disponível em: <<http://www.jabrasil.org.br/jabr/junior-achievement/institucional>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. (org.). Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LEANDRO SANTOS DA CONCEIÇÃO. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 25 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

LOSACCO, Silvia. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (org.). Família: Redes, Laços e Políticas Públicas. São Paulo, SP: IEE/PUC-SP, 2002.

LUKÁCS, György. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. Para uma ontologia do ser social I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

MÃE DE ANDERSON. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 23 mai. 2017.  
Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

MÃE DE LEANDRO. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 30 mar. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

MÃE DE MARCELO. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 30 mar. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

MARCELO CÂNDIDO DE JESUS. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 17 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

MARINI, Ruy Mauro. A dialética da dependência. Tradução de Marcelo Carcanholo. [s.l.]: Marxists, 1973. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialectica.htm>>. Acesso em 23 fev. 2017

MARCOS ANTÔNIO ALVES DA SILVA. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 19 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: The Marxists Internet Archive. Tradução de Fred Leite Siqueira Campos. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. O Capital: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. 1. Livro Primeiro. Tomo 1. São Paulo, SP: Nova Cultural Ltda, 1996a.

\_\_\_\_\_. O Capital: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. 1. Livro Primeiro. Tomo 2. São Paulo, SP: Nova Cultural Ltda, 1996b.

\_\_\_\_\_. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo (org.). A dialética do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 141-158.

\_\_\_\_\_. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004b.

\_\_\_\_\_. O capital: crítica da economia política, livro terceiro: o processo global de produção capitalista, volume VI. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. O método da economia política. Tradução de Fausto Castilho. In: Crítica Marxista, n. 30, ano 2010, p. 103-125, Campinas, 2010. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/documento11Documento.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf)>. Acesso em 11 set. 2016.

\_\_\_\_\_. O Salário. In: LOMBARDI, José Claudinei (coord.). Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844. In: LOMBARDI, José Claudinei (coord.). Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP:

Navegando, 2011b. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Os Fundamentos da Crítica da Economia Política. In: LOMBARDI, José Claudinei (coord.). Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011c. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: LOMBARDI, José Claudinei (coord.). Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011d. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Grundrisse. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. Rio de Janeiro, RJ: Boitempo, 2011e. Disponível em: <[https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl\\_Marx\\_-\\_Grundrisse\\_\(boitempo\)\\_completo.pdf](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2018

\_\_\_\_\_. Prefácio a Contribuição à crítica da economia política; Introdução a Contribuição à crítica da economia política. In: BOTELHO, André (org.). Essencial Sociologia. 1.ed. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. Brasília: PSB, [~2016]. Disponível em: <<http://www.psb40.org.br/bib/b30.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. A Ideologia Alemã. In: LOMBARDI, José Claudinei (coord.). Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011a. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

\_\_\_\_\_. O Salário. In: LOMBARDI, José Claudinei (coord.). Textos sobre Educação e Ensino: Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

MENDES, Juliana Thimóteo Nazareno.; TORRES, Clarice Cassab. Juventude e seus territórios usados: um estudo em Campos dos Goytacazes. In: CD da V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 23 a 26 de agosto de 2011, São Luís/MA. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/DESI\\_GUALDADES\\_SOCIAIS\\_E\\_POBREZA/JUVENTUDE\\_E\\_SEUS\\_TERRITORIOS\\_USADOS.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/DESI_GUALDADES_SOCIAIS_E_POBREZA/JUVENTUDE_E_SEUS_TERRITORIOS_USADOS.pdf)> Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

MENDEZ, Emilio Garcia. Adolescentes e responsabilidade penal: um debate latino-americano. Belo Horizonte: MP-RS, 2000. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/adolescentes-e-responsabilidade-penal-um-debate-latino-americano>>. Acesso em: 07 mar. 2017

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>>. Acesso em 09 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Suely Ferreira; DESLANDES, Romeu Gomes. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NETTO, José Paulo.; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006 p. 168-206.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. Capitalismo monopolista e serviço social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduina de. Entre Proteção e Punição: o Controle Sociopenal dos Adolescentes. São Paulo: Editora Unifesp, 2011. 248 p.

PAI DE GAMBAZINHO. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 11 abr. 2017.  
Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

PAI DE PAULO JOSÉ DA SILVA. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 13 jun. 2017.  
Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

PAULO JOSÉ DA SILVA. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 19 mai. 2017.  
Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

PAULO ROBERTO DE OLIVEIRA. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 27 abr. 2017.  
Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminho no Brasil. In: NOVAES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. (org.). Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PREVITALI, Fabiane Santana et al. Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI. In: História e Perspectivas, Uberlândia, p. 181-208, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/19452/10447>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

PREVITALI, Fabiane Santana.; FAGIANI, Cílson César. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. Revista HISTEDBR Online, n. 65, p.58-72, out, 2015, Campinas. Disponível em:

<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696/10175>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

RACIONAIS MC'S (compositores e intérpretes). A vida é desafio. [S.l]: Cosa Nostra, 2002. CD e LP.

RIBEIRO, Renato Janine. Política e Juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. (org.). Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

ROSA, Alexandre Moraes da. Imposição de medidas socioeducativas: o adolescente como uma das faces do homo-sacer (Agamben). In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.) Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

ROSA, Paula. Morre Antonio Carlos Gomes da Costa, um dos redatores do ECA. Maceió, AL: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Alagoas – CEDCA, 2011, não paginado.

RUMMERT, Sonia Maria.; ALGEBAIL, Eveline.; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016

SAES, Décio Azevedo Marques de. Estado e democracia: ensaios teóricos. 2. ed. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. p. 15-50. Disponível: <<https://pt.scribd.com/document/175818616/Estado-e-democracia-ensaios-teoricos-Decio-Saes>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Classe média e escola capitalista. In: Crítica Marxista, n. 21, Campinas, 2005. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo122artigo5.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo122artigo5.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2015

SARTI, Cynthia Andersen. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. (org.). Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 10 out. 2016.

Secretaria De Defesa SOCIAL (SEDS). Metodologia para relatórios. Belo Horizonte, MG: Diretoria de Orientação Socioeducativa – DOS SGPL/SUASE, 2012.

\_\_\_\_\_. Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: SUASE, 2013.

\_\_\_\_\_. Regimento Único dos Centros Socioeducativos do Estado de Minas Gerais. Institui, no âmbito da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE) o Regimento único dos Centros Socioeducativos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: 2014.

\_\_\_\_\_. Metodologia Plano Individual de Atendimento. Belo Horizonte, MG: 2014b.

\_\_\_\_\_. Suase - Subsecretaria de Atendimento às medidas Socioeducativas. Minas Gerais: 2015. Disponível em: <<http://seds.mg.gov.br/ajuda/page/339-suase-subsecretaria-de-atendimento-as-medidas-socioeducativas>>. Acesso em 28 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Socioeducativo em números. Minas Gerais: 2016. Disponível em: <<http://seds.mg.gov.br/ajuda/page/339-suase-subsecretaria-de-atendimento-as-medidas-socioeducativas>>. Acesso em 28 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Perfil do adolescente do CSEUB. Minas Gerais: DIP/SUASE, 2016b.

\_\_\_\_\_. Perfil do adolescente em medida de internação e semiliberdade em Minas Gerais. Minas Gerais: DIP/SUASE, 2016c.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE). Resolução SEE nº 2.197, De 26 de outubro de 2012.. Belo Horizonte, MG: 2012. Disponível em: <[http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3429](http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3429)>. Acesso em: 22 set. 2017

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação define diretrizes pedagógicas para escolas do Sistema Socioeducativo. Belo Horizonte, MG: Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, 2017. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8553-secretaria-de-educacao-define-diretrizes-pedagogicas-para-escolas-do-sistema-socioeducativo#>>. Acesso em: 21 set. 2017

SILVEIRA, Manuela Soares. As diversas determinações do ato infracional a partir das percepções dos jovens apenados da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). 2015. 152 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Universidade de Uberlândia, Uberlândia 2015.

SILVEIRA, Daniel.; BOECKEL, Cristina. Chacina da Candelária: sobrevivente ainda tem pesadelos, diz irmã. In: G1, Rio de Janeiro, 23 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/07/chacina-da-candelaria-sobrevivente-ainda-tem-pesadelos-diz-irma.html>>. Acesso em: 27 jun. de 2017.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina.; VANNUCHI, Paulo. (org.). Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

TÉCNICO I. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 11 abr. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

TÉCNICO II. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 02 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

TÉCNICO III. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 02 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

TEJADAS, Silvia da Silva. Juventude e ato infracional: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 304 p.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE ABERTA E INTEGRADA DE MINAS GERAIS – UAITEC. Sobre a Uaitec. Belo Horizonte, MG: 2017. Disponível em:  
<<http://www.uaitec.mg.gov.br/inicio/uaitec>>. Acesso em 11 mai. 2017.

VALDEVINO MIGUEL DE ALMEIDA. [Entrevista semiestruturada]. Uberlândia, 17 mai. 2017. Depoimento concedido a Manuela Soares Silveira.

WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A nova onda punitiva]. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

ZANETIC, André et al. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016. Disponível em:  
<[http://www.forumseguranca.org.br/storage/10\\_anuario\\_site\\_18-11-2016-retificado.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2017.

## APÊNDICE A – Roteiros utilizados nas entrevistas

Roteiro de questões semiestruturadas para entrevista da pesquisa de campo com os adolescentes internos do Centro Socioeducativo de Uberlândia no ano de 2017

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa e explicação de seus objetivos. Explicação do termo de consentimento e dos procedimentos éticos e de sigilo.

### **PARTE 1 – DESCRIÇÃO**

1. Qual sua idade?
2. Qual sua raça?

### **PARTE 2 – SOCIALIZAÇÃO**

#### **2.1 FAMÍLIA**

1. Me fale um pouco da sua família.
2. Antes de vir para o CSEUB, com quem você morava?
3. O que mais ficou marcado em sua história de vida?
4. E o que as pessoas da sua casa faziam?
5. Como era seu relacionamento em casa? Com quem você tinha mais afinidade?
6. E hoje, com quem você mais pode contar? Por que?
7. Você se sustenta sozinho ou é alguém da sua família? Quem?
8. Você tem filhos? Quantos anos tem seu/sua filho/a (se tiver)? Como você vê essa relação de ser pai jovem? Como você espera ser sua relação com ele quando sair daqui?
9. O que você deseja para a vida do seu filho?
10. Você recebe visitas? De quem? Com que frequência? E como é (do que você mais gosta e do que menos gosta)?
11. Se você pudesse dizer algo hoje para alguém da sua família, o que você diria e para quem?

#### **2.2 COMUNIDADE**

- 1- Que bairro você morava antes de vir para cá? Como era morar nesse bairro? (condições do bairro, da casa, relação com os vizinhos, o que acontece no dia a dia)
- 2- Quais atividades você costumava fazer, onde e com quem?

- 3- De qual você mais gostava? Por que?
- 4- Você frequentava alguma religião? E como era? Com o que ela contribuía na sua vida?
  - 1- Você conhece alguma assistência, auxílio voltado para pessoas da sua idade?
  - 2- Participa ou já participou de algum? Como é/era?
  - 3- Você já participou de algum grupo de jovens? Como era?
  - 4- De qual raça você se define?

### **2.3 EDUCAÇÃO**

- 1- Qual a importância dos estudos para você?
- 2- Você estava estudando antes de vir para cá? Em caso negativo, desde quando não ia à escola? Por que?
- 3- Como era quando você estudava? O que você mais gostava e o que menos gostava?
- 4- Você frequenta a escola daqui?
- 5- Como é a escola daqui (o que você faz, quais atividades são realizadas, tem trabalho, tarefa de casa, prova)? O que você mais gosta e o que menos gosta?
- 6- Quando sair, você pretende continuar estudando? Por que?
- 7- O que você tem vontade de estudar? (curso profissionalizante, curso superior...)

### **2.4 TRABALHO**

- 1- Como era seu trabalho (o que você fazia? Onde?)?
- 2- Por quais motivos você trabalhava? Seu trabalho atingia suas expectativas?
- 3- Você se lembra do seu primeiro emprego? Como foi?
- 4- Você participa de algum curso ou oficina oferecidos aqui? Como foi para você começar a participar (quem tomou essa decisão, quando foi, por que)?
- 5- O que você acha deles? Você acha que eles ajudam em alguma coisa? Se sim, em que?
- 6- Você gostaria de escolher algum outro curso, mesmo que ele não seja oferecido aqui? Qual?
- 7- Você já exerceu algum trabalho no período em que esteve aqui? Qual? Como você se sentia em relação a ele?
- 8- Se você pudesse escolher algum trabalho para quando você sair daqui, qual você escolheria? Por que?

## 2.5 MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

- 1- Quando você veio para cá? Quando você acredita que será desligado?
- 2- Como foi quando você chegou na instituição, sua acolhida?
- 3- Como foi a elaboração do PIA? Como está indo o cumprimento dos seus objetivos?
- 4- Como é seu dia-a-dia aqui? Se pudesse, você mudaria alguma coisa? Por que?
- 5- Você participa dos atendimentos individuais? O que você acha deles?
- 6- Você já saiu da instituição para alguma atividade externa ou atendimento? Qual/quais? Como foi essa experiência?
- 7- Você já participou de alguma assembleia? Me conte um pouco sobre isso.
- 8- Como é seu relacionamento com os trabalhadores da instituição? E com os demais adolescentes?
- 9- Qual momento mais te marcou no período que você passou aqui no CSEUB? Por que?

## PARTE 3 – OPINIÃO

- 1- Para você, para que serve a medida socioeducativa que você está aqui cumprindo? E você acha que ela adianta para esse objetivo? Por que?
- 2- Qual sugestão você daria para o CSEUB? Para quem gostaria de dar essa sugestão?
- 3- Para você o que é ser jovem? Você se considera um jovem?
- 4- Quem é seu maior ídolo? A pessoa adulta que você mais gosta?
- 5- O que você planeja para quando sair daqui? Por que?
- 6- Como você se vê quando for adulto?
- 7- Qual seu sonho?
- 8- Você tem algo a acrescentar?

Roteiro de questões semiestruturadas para entrevista da pesquisa de campo com técnicos e agentes socioeducativos do Centro Socioeducativo de Uberlândia

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa e explicação de seus objetivos. Explicação do termo de consentimento e dos procedimentos éticos e de sigilo.

### **PARTE 1 - DESCRIÇÃO**

- 1- Sexo
- 2- Idade
- 3- Formação
- 4- Cor

### **PARTE 2 – DESCRIÇÃO DE CARGO E FUNÇÃO**

- 1- Qual seu cargo e sua função nesta instituição?
- 2- Qual sua responsabilidade com relação à implantação da medida socioeducativa de internação?
- 3- Como é sua relação com os adolescentes da instituição?
- 4- Como é sua relação com os familiares dos adolescentes da instituição?
- 5- Como é sua relação com os demais servidores, técnicos e agentes?

### **PARTE 3 – O TRABALHO NO CSEUB**

- 1- Qual o perfil majoritário dos adolescentes atendidos pela instituição? A que você atribui esse aspecto (socioeconômico, escolaridade, cor)?
- 2- Quais são as atividades semanais?
- 3- Como elas são organizadas diariamente?
- 4- Quais são os fatores que podem alterar essa rotina? Como os adolescentes e os profissionais lidam com essas alterações?
- 5- Quais são as principais demandas por parte dos adolescentes por você identificadas, e quais são os critérios para se determinar quais serão trabalhadas pelas equipes?
- 6- Quais são as oficinas e cursos profissionalizantes oferecidos aos adolescentes?
- 7- Quais seus objetivos? Eles são atingidos?
- 8- Quais são os parceiros e os responsáveis por ministrá-los (socioeducadores)?
- 9- Quem, como e por quais critérios se define a escolha desses cursos e a formação de parcerias?

- 10- Como são definidos os adolescentes que participarão? Todos são incluídos? O que acontece com aqueles que ficam de fora?
- 11- Quais são as atividades externas e as instituições frequentadas pelos adolescentes?
- 12- Quais seus objetivos? Eles são atingidos?
- 13- Como são definidos os adolescentes que participarão? Todos são incluídos? O que acontece com aqueles que ficam de fora?
- 14- Quais são as atividades de esporte, cultura e lazer oferecidas? Quais os critérios de participação e qual a frequência?
- 15- Algum adolescente já foi encaminhado para o exercício de atividade profissional durante o cumprimento da MSE? Como foi isso?
- 16- Você acredita que os cursos profissionalizantes oferecidos aqui garantem de fato a profissionalização do adolescente e sua posterior inserção no mercado de trabalho? Por que?
- 17- Como é o trabalho realizado pela equipe técnica/de segurança com as famílias dos adolescentes? O que você acha desse trabalho?
- 18- Qual tem sido a participação das famílias na execução da medida socioeducativa?
- 19- Como você vê a relação dos familiares com os adolescentes aqui em cumprimento de MSE?
- 20- Como são os alojamentos (estrutura, condições materiais, convivência entre os adolescentes)? Quais são os critérios de seleção dos adolescentes para cada alojamento (Critérios de separação por compleição física, idade, ato infracional)?
- 21- Você realiza atendimentos individuais? O que você acha deles? Quais são as diferenças com os trabalhos em grupos? Qual você prefere e por que?
- 22- Como são realizadas as assembleias? Com qual frequência elas acontecem? Como é a participação dos adolescentes?
- 23- Como são definidos os objetivos do PIA? Qual o nível de participação do adolescente nessa definição? Normalmente esses objetivos são alcançados?
- 24- Como adequar a responsabilização e sanção com a socioeducação? Qual dessas perspectivas deve ser priorizada?

#### **PARTE 4 – OPINIÃO**

- 1- Para você, qual a função da medida socioeducativa? Você acha que ela tem cumprido essa função no CSEUB?

- 2- Para você, quais seriam os fatores determinantes na prática de ato infracional por parte dos adolescentes? Até que ponto você acredita que esses fatores determinam a ação individual desses sujeitos?
- 3- Como a medida socioeducativa trabalha esses fatores?
- 4- Quais são para você os maiores desafios enfrentados pelo adolescente para a construção de novas trajetórias de vida? E você, enquanto profissional e contribuinte nessa construção, quais desafios enfrenta?
- 5- Como você avalia o envolvimento do adolescente no cumprimento da MSE?
- 6- Como você avalia a estrutura física e de recursos humanos da instituição?
- 7- Para você, quais são as consequências da superlotação?
- 8- Na sua opinião, o que pode ser feito para diminuir os índices de cometimento de atos infracionais por parte dos adolescentes?
- 9- Quais são as impressões da sociedade überlandense acerca do trabalho realizado pela instituição? O que o CSEUB tem feito para construir essa perspectiva?
- 10- O que você pensa sobre redução da maioridade penal?

Roteiro de questões semiestruturadas para entrevista da pesquisa de campo com diretores do  
Centro Socioeducativo de Uberlândia

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa e explicação de seus objetivos. Explicação do termo de consentimento e dos procedimentos éticos e de sigilo.

### **PARTE 1 - DESCRIÇÃO**

- 5- Sexo
- 6- Idade
- 7- Formação
- 8- Cor

### **PARTE 2 – DESCRIÇÃO DE CARGO E FUNÇÃO**

- 6- Qual seu cargo e sua função nesta instituição?
- 7- Qual sua responsabilidade com relação à implantação da medida socioeducativa de internação?
- 8- Como é sua relação com os adolescentes da instituição?
- 9- Como é sua relação com os familiares dos adolescentes da instituição?
- 10- Como é sua relação com os demais servidores, técnicos e agentes?

#### **2.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**

- 1- Você acredita que a estrutura no âmbito da SUASE, com as diferentes diretorias, superintendências, etc, realiza um trabalho bem articulado? Como ele funciona?
- 2- Como é a formação e qualificação continuada dos profissionais do CSEUB?

### **PARTE 3 – COMETIMENTO DE ATOS INFRACIONAIS EM UBERLÂNDIA/MG**

- 1- Como são os índices de cometimento de atos infracionais por parte dos adolescentes na cidade? Eles têm aumentado ou diminuído? A que você atribui essa alteração? Onde posso encontrar registro desses índices?
- 3- E os índices de reincidência? A que você atribui isso?

### **PARTE 4 – O TRABALHO NO CSEUB**

- 25- Quantos adolescentes estão sendo atendidos na presente data e como eles estão distribuídos em cada medida (internação provisória, sanção e estrita) e nos alojamentos?

- 26- Qual o perfil majoritário dos adolescentes atendidos pela instituição? A que você atribui esse aspecto (socioeconômico, escolaridade, cor)?
- 27- Quais são as atividades semanais?
- 28- Como elas são organizadas diariamente?
- 29- Quais são os fatores que podem alterar essa rotina? Como os adolescentes e os profissionais lidam com essas alterações?
- 30- Quais são os recursos disponibilizados para a parte educacional e profissionalizante dos adolescentes? De onde eles provêm?
- 31- Você acredita que os cursos profissionalizantes oferecidos aqui garantem de fato a profissionalização do adolescente e sua posterior inserção no mercado de trabalho? Por que?
- 32- Como é feito o trabalho de articulação com as equipes técnicas e de segurança? O que você acha desse trabalho?
- 33- Como é feito o trabalho de articulação e encaminhamento para a rede?
- 34- Como é feito o trabalho de articulação com o judiciário e o ministério público?
- 35- Como adequar a responsabilização e sanção com a socioeducação? Qual dessas perspectivas deve ser priorizada?
- 36- Como são realizadas as assembleias? Com qual frequência elas acontecem? Como é a participação dos adolescentes?
- 37- Existe algum trabalho de acompanhamento dos egressos?

## **PARTE 5 – OPINIÃO**

- 11- Para você, qual a função da medida socioeducativa? Você acha que ela tem cumprido essa função no CSEUB?
- 12- Para você, quais seriam os fatores determinantes na prática de ato infracional por parte dos adolescentes? Até que ponto você acredita que esses fatores determinam a ação individual desses sujeitos?
- 13- Como a medida socioeducativa trabalha esses fatores?
- 14- Quais são para você os maiores desafios enfrentados pelo adolescente para a construção de novas trajetórias de vida? E você, enquanto profissional e contribuinte nessa construção, quais desafios enfrenta?
- 15- Como você avalia o envolvimento do adolescente no cumprimento da MSE?
- 16- Como você avalia a estrutura física e de recursos humanos da instituição?
- 17- Para você, quais são as consequências da superlotação?

- 18- Na sua opinião, o que pode ser feito para diminuir os índices de cometimento de atos infracionais por parte dos adolescentes?
- 19- Quais são as impressões da sociedade überlandense acerca do trabalho realizado pela instituição? O que o CSEUB tem feito para construir essa perspectiva?
- 20- O que você pensa sobre redução da maioridade penal?

Roteiro de questões semiestruturadas para entrevista da pesquisa de campo com a família dos adolescentes internos do Centro Socioeducativo de Uberlândia

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa e explicação de seus objetivos. Explicação do termo de consentimento e dos procedimentos éticos e de sigilo.

### **PARTE 1 – DESCRIÇÃO**

- 1- Idade
- 2- Grau de parentesco
- 3- Raça

### **PARTE 2 – VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS**

- 5- O que você gostaria de dizer para se apresentar?
- 6- Me fale um pouco sobre a família de vocês.
- 7- Como é morar nesse bairro? (condições do bairro, da casa, relação com os vizinhos, o que acontece no dia a dia)
- 8- O que mais te marcou na história de vida do adolescente?
- 9- Como era o seu dia-a-dia quando o adolescente estava aqui? E agora, como é?
- 10- Como era sua relação com ele? E agora, como é?
- 11- Com quem ele tinha mais afinidade?
- 12- Quais eram as responsabilidades e divisões de tarefa dele em casa? E dos demais moradores?
- 13- O que você espera para quando ele voltar?
- 14- Ele estudava? E como era na escola? Porque ele deixou de ir?
- 15- Ele trabalhava? E como era no trabalho?
- 16- Como você gostaria que fosse a educação escolar do adolescente?
- 17- De quais outras atividades ele participava?
- 18- Além disso, o que ele fazia nos momentos de lazer? Com quem fazia? O que mais gostava de fazer?
- 19- Como ele se relacionava no bairro?
- 20- Quais lugares ele costumava frequentar?
- 21- Ele tinha amizades? Como era a relação com esses amigos? Essas amizades se mantiveram após ele ir para o CSEUB?

22- Como é que você percebeu que o adolescente estava indo para um caminho estranho? Qual foi sua reação e o que você tentou fazer?

### **PARTE 3 – SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA**

- 1- Até quando você estudou? Por que não estudou mais?
- 2- Tem vontade de voltar a estudar? O quê e por que?
- 3- Na casa quais são as pessoas que trabalham e o que elas fazem?
- 4- O que você acha do seu trabalho? Gostaria de trabalhar em outra coisa? No que e por que?
- 5- Quanto tempo você trabalha por dia? O que você acha disso (suficiente, pouco, muito)?
- 6- Você acredita que a renda que vocês recebem consegue suprir as necessidades da família? Por que?

### **PARTE 4 - POLÍTICAS DE GOVERNO**

- 1- Você participa de alguma política assistencial do governo? Desde quando? Quais são as obrigações exigidas por essa política? O adolescente também tem alguma obrigação com ela?
- 2- O que você acha dela? Em sua opinião no que ela contribui em sua vida?
- 3- Existe algum programa do qual você gostaria de participar e não conseguiu? Você sabe dizer o porquê?

### **PARTE 4 - CSEUB**

- 1- Para você qual a função, o objetivo do trabalho realizado pelo CSEUB? Você acredita que ele cumpre essa função? Por que?
- 2- O que você acha do trabalho realizado pelo CSEUB (cursos, oficinas, escola, atendimentos individuais)?
- 3- Como você se sentiu quando o adolescente foi para o CSEUB? Como você ficou sabendo que ele estava lá?
- 4- Você sabe como funcionam as normas, a rotina e os procedimentos tomados pela instituição? Como você tomou conhecimento sobre isso?
- 5- Você acha que tem responsabilidade, deve contribuir com o trabalho realizado pela instituição com o adolescente? De que forma você contribui? Gostaria de fazer diferente?
- 6- Como é ir ao CSEUB? Como é o preparo para ir até lá?

- 7- Como é quando você está no CSEUB? (a revista, o momento de espera até o adolescente subir, o momento de estar com o adolescente)? O que é a visita para você? Se pudesse, você daria alguma sugestão para esse processo?
- 8- Normalmente o que você leva para as visitas? Quais pertences o adolescente costuma demandar?
- 9- Como é seu relacionamento com os funcionários da instituição?
- 10- Além das visitas, você recebe cartas ou ligações do adolescente?
- 11- Alguém da instituição já veio te visitar? Como foi?
- 12- Você já participou de alguma atividade na instituição, além da visita? De qual?  
Quando e como foi?
- 13- Qual seu sonho?
- 14- Como você vê o adolescente daqui alguns anos?
- 15- Gostaria de dizer mais alguma coisa?

ANEXO A - Perfil CSEUB – 2016

<b>Idade - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>		<b>CSEUB</b>
<b>IDADE</b>	<b>%</b>	
12	0,0	
13	0,9	
14	5,7	
15	13,9	
16	28,3	
17	35,2	
18	13,5	
19	0,4	
20	2,2	
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Ato Infracional - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>		<b>CSEUB</b>
<b>ATO INFRACIONAL</b>	<b>%</b>	
ROUBO	18,3	
ROUBO A MÃO ARMADA	15,7	
HOMICÍDIO	15,7	
DESCUMPRIMENTO DE MEDIDA	14,4	
TRÁFICO DE DROGAS	10,0	
MANDADO DE BUSCA E APRENSÃO	8,7	
LATROCÍNIO	5,2	
TENTATIVA DE HOMICÍDIO	4,8	
POSSE OU PORTE ILEGAL DE ARMAS	3,0	
SEQUESTRO	1,3	
TENTATIVA DE ROUBO	0,9	
FURTO	0,9	
SEM INFORMACAO	1,3	
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Raça/Cor - 2016 - Internação e Semiliberdade*</b>		<b>CSEUB</b>
<b>RAÇA/COR (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>	
PARDO	50,0	
PRETO	23,9	
BRANCO	21,3	
AMARELO	2,2	
INDIGENA	0,9	
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	0,0	
SEM INFORMACAO	1,7	
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Raça/Cor - 2016 - Internação e Semiliberdade*</b>		<b>CSEUB</b>
<b>RAÇA/COR (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>	
SOLTEIRO	85,2	
AMIGADO	10,9	

CASADO	1,3
SEM INFORMACAO	1,7
NAO SE APLICA	0,9
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Renda Familiar per Capita - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	<b>CSEUB</b>
<b>RENDA MÉDIA PER CAPITA (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
MAIS DE 2 SM PER CAPITA	0,4
ENTRE 1 E 2 SM PER CAPITA	1,7
MENOS DE 1 SM PER CAPITA	94,8
SEM INFORMACAO	3,0
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Status Escolar Pré-admissão - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	<b>CSEUB</b>
<b>ESTUDAVA ANTES DE SER ACOLHIDO (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
NAO	71,3
SIM	27,0
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	0,0
SEM INFORMACAO	1,7
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Escolaridade - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	<b>CSEUB</b>
<b>ESCOLARIDADE DO ADOLESCENTE (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
3º ANO ENSINO FUND.	1,7
2º ANO ENSINO FUND.	0,4
4º ANO ENSINO FUND.	2,6
5º ANO ENSINO FUND.	12,6
6º ANO ENSINO FUND.	22,2
7º ANO ENSINO FUND.	17,8
8º ANO ENSINO FUND.	17,8
9º ANO ENSINO FUND.	12,6
1º ANO ENSINO MEDIO	7,8
2º ANO ENSINO MEDIO	1,7
3º ANO ENSINO MEDIO	0,4
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	0,4
SEM INFORMACAO	1,7
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Convivência Familiar - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	<b>CSEUB</b>
<b>CONVIVÊNCIA FAMILIAR (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
EM FAMILIA DE ORIGEM (SO COM A MAE)	23,9
EM FAMILIA DE ORIGEM (COM PADRASTO)	20,0
EM FAMILIA DE ORIGEM (COM PAI E MAE)	18,3
EM FAMILIA DE ORIGEM (AVOS)	13,0
EM FAMILIA DE ORIGEM (SO COM O PAI)	3,9

SUA PROPRIA FAMILIA (CONSTITUIDA)	3,9
EM GRUPO	3,0
EM FAMILIA DE ORIGEM (TIOS)	2,6
EM FAMILIA DE ORIGEM (IRMAOS)	2,2
SOZINHO	2,2
EM FAMILIA DE ORIGEM (COM MADRASTA)	2,2
EM FAMILIA DE ORIGEM (OUTROS)	1,3
ABRIGO	1,3
EM FAMILIA DE ORIGEM (PRIMOS)	0,4
EM FAMILIA DE ORIGEM (ADOTADO POR PESSOAS NAO CONSANGUINEAS)	0,0
TRAJETORIA DE RUA	0,0
EM FAMILIA DE ORIGEM (ADOTADO)	0,0
OUTRAS INSTITUICOES	0,0
NAO SE APLICA	0,0
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	0,0
SEM INFORMACAO	1,7
TOTAL	100,0

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Paternidade/Maternidade - 2016 - Internação e Semiliberdade	CSEUB
FILHOS (AUTODECLARADO)	%
NAO	85,7
SIM	9,6
GRAVIDA	3,0
SEM INFORMACAO	1,3
TOTAL	99,6

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Uso de Drogas - 2016 - Internação e Semiliberdade	CSEUB
USO DE DROGAS LICITAS E ILICITAS (AUTODECLARADO)	SIM
ÁLCOOL	35,2
TABACO	57,8
MACONHA	68,3
COCAÍNA	13,9
CRACK	6,5
SOLVENTES	0,0
PSICOFÁRMACOS	0,0
DROGAS SINTÉTICAS	0,0

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Iniciação no Uso de Drogas - 2016 - Internação e Semiliberdade	CSEUB
IDADE DO INÍCIO DE USO DE DROGAS (AUTODECLARADO)	%
8	2,2
9	3,9
10	7,8
11	6,1
12	13,0
13	16,5

14		18,3
15		8,3
16		4,8
17		0,4
SEM INFORMACAO		18,7
TOTAL		100,0

Fonte: DIP/SUASE - 2016

ANEXO B - Perfil do adolescente inserido em medida socioeducativa (MSE) de internação e semiliberdade no estado de Minas Gerais no ano de 2016

Idade - 2016 - Internação e Semiliberdade	
IDADE	%
12	0,1%
13	0,5%
14	3,5%
15	11,1%
16	22,5%
17	31,9%
18	24,0%
19	5,3%
20	1,1%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Ato Infacional - 2016 - Internação e Semiliberdade	
ATO INFACIONAL	%
ROUBO A MÃO ARMADA	34,4%
TRÁFICO DE DROGAS	15,4%
HOMICÍDIO	12,8%
ROUBO	11,3%
TENTATIVA DE HOMICÍDIO	6,7%
LATROCÍNIO	4,5%
TENTATIVA DE ROUBO	2,8%
FURTO	2,4%
POSSE OU PORTE ILEGAL DE ARMAS	1,5%
ESTUPRO	0,7%
LESÃO CORPORAL	0,7%
OUTROS	4,1%
DESCUMPRIMENTO DE MEDIDA	0,6%
MANDADO DE BUSCA E APRENSÃO	0,6%
SEM INFORMAÇÃO	1,6%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Município de Cometimento do Ato Infacional - 2016 - Internação e Semiliberdade		
MUNICIPIO DE COMETIMENTO DO ATO	%	POSSUI UNIDADE SOCIOEDUCATIVA
BELO HORIZONTE	33,1%	X
GOVERNADOR VALADARES	4,7%	X
CONTAGEM	4,5%	
UBERLÂNDIA	3,8%	X
MONTES CLAROS	3,4%	X
JUIZ DE FORA	3,3%	X
UBERABA	3,0%	X
UNAI	1,8%	X
DIVINÓPOLIS	1,5%	X
PIRAPORA	1,4%	X
BURITIZEIRO	1,4%	
PATROCÍNIO	1,1%	X
PARACATU	1,0%	
SETE LAGOAS	1,0%	X
CORONEL FABRICIANO	0,9%	
IPATINGA	0,8%	X
CURVELO	0,7%	
BETIM	0,7%	
VARGINHA	0,7%	
ITABIRA	0,6%	
MONTE CARMÉLO	0,6%	
MURIAÉ	0,6%	X
PATOS DE MINAS	0,6%	X
SANTA LUZIA	0,6%	
POCOS DE CALDAS	0,5%	
CONSELHEIRO LAFAYETE	0,5%	
RIBEIRÃO DAS NEVES	0,5%	X
CAMPO BELO	0,4%	
CARATINGA	0,4%	
TRES CORAÇÕES	0,4%	
MANHUAÇU	0,4%	
VARZEA DA PALMA	0,4%	
VISCONDE DO RIO BRANCO	0,4%	
PEDRA AZUL	0,4%	
TEOFILO OTONI	0,4%	X
UBA	0,4%	
NOVA SERRANA	0,3%	
PARAOPÉBA	0,3%	
PONTE NOVA	0,3%	
ARAGUARI	0,3%	
BURITIS	0,3%	
GUANHÃES	0,3%	
JOÃO PINHEIRO	0,3%	
MEDINA	0,3%	
TIMÓTEO	0,3%	
ARCOS	0,2%	
BOCAIUVA	0,2%	
CARMO DO PARANAÍBA	0,2%	
ITAMARANDIBA	0,2%	
ITUIUTABA	0,2%	
JOÃO MONLEVADE	0,2%	
LAGOA DA PRATA	0,2%	
PARA DE MINAS	0,2%	
PEDRO LEOPOLDO	0,2%	
POUSO ALEGRE	0,2%	
SAO FRANCISCO	0,2%	
TAIOBEIRAS	0,2%	
OUTROS MUNICÍPIOS	12,4%	
SEM INFORMAÇÃO	5,7%	

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Raça/Cor - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	
<b>RAÇA/COR (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
AMARELO	0,6%
BRANCO	15,8%
INDIGENA	0,2%
PARDO	55,7%
PRETO	22,0%
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	5,7%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Status Civil - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	
<b>STATUS CIVIL (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
SOLTEIRO	91,5%
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	5,5%
AMIGADO	2,5%
CASADO	0,2%
UNIAO ESTAVEL	0,2%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Renda Familiar per Capita - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	
<b>RENDA MÉDIA PER CAPITA (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
2 OU MAIS SM PER CAPITA	0,5%
1 SM PER CAPITA	5,1%
MENOS DE 1 SM	49,9%
SEM INFORMACAO	44,5%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Status Escolar Pré-admissão - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	
<b>ESTUDAVA ANTES DE SER ACOLHIDO (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
NAO	69,6%
SIM	25,3%
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	5,0%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Escalaridade - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	
<b>ESCOLARIDADE DO ADOLESCENTE (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
1º ANO ENSINO FUND.	0,4%
2º ANO ENSINO FUND.	0,4%
3º ANO ENSINO FUND.	0,9%
4º ANO ENSINO FUND.	2,9%
5º ANO ENSINO FUND.	8,0%
6º ANO ENSINO FUND.	20,6%
7º ANO ENSINO FUND.	20,3%
8º ANO ENSINO FUND.	13,6%
9º ANO ENSINO FUND.	11,9%
1º ANO ENSINO MEDIO	7,8%
2º ANO ENSINO MEDIO	1,7%
3º ANO ENSINO MEDIO	0,4%
ANALFABETO	0,0%
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	11,0%
SUPERIOR	0,0%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Convivência Familiar - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	
<b>CONVIVÊNCIA FAMILIAR (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
EM FAMILIA DE ORIGEM (SO COM A MAE)	36,4%
EM FAMILIA DE ORIGEM (COM PAI E MAE)	17,4%
EM FAMILIA DE ORIGEM (AVOS)	8,1%
EM FAMILIA DE ORIGEM (OUTROS)	5,4%
EM FAMILIA DE ORIGEM (SO COM O PAI)	5,2%
EM FAMILIA DE ORIGEM (COM PADRASTO)	5,2%
EM FAMILIA DE ORIGEM (IRMAOS)	2,4%
SUA PROPRIA FAMILIA (CONSTITUIDA)	2,3%
EM FAMILIA DE ORIGEM (TIOS)	2,1%
SOZINHO	1,2%
ABRIGO	0,9%
EM GRUPO	0,9%
EM FAMILIA DE ORIGEM (COM MADRASTA)	0,5%
TRAJETORIA DE RUA	0,4%
EM FAMILIA DE ORIGEM (PRIMOS)	0,3%
EM FAMILIA DE ORIGEM (ADOTADO)	0,2%
OUTRAS INSTITUICOES	0,1%
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	10,9%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

<b>Paternidade/Maternidade - 2016 - Internação e Semiliberdade</b>	
<b>FILHOS (AUTODECLARADO)</b>	<b>%</b>
NAO	85,8%
SIM	10,9%
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	3,3%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Uso de Drogas - 2016 - Internação e Semiliberdade			
USO DE DROGAS LICITAS E ILCITAS (AUTODECLARADO)	SIM	NAO	NAO SABE / NAO RESPONDEU
ÁLCOOL	35,5%	61,0%	3,5%
TABACO	42,1%	54,4%	3,5%
MACONHA	74,5%	22,4%	3,1%
COCAÍNA	20,0%	75,6%	4,4%
CRACK	3,6%	92,7%	3,7%
SOLVENTES	6,3%	89,4%	4,3%
PSICOFÁRMACOS	2,1%	94,2%	3,7%
DROGAS SINTÉTICAS	2,4%	93,1%	4,5%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Iniciação no Uso de Drogas - 2016 - Internação e Semiliberdade	
IDADE DO INÍCIO DE USO DE DROGAS (AUTODECLARADO)	%
5	0,0%
6	0,1%
7	0,3%
8	1,0%
9	2,6%
10	5,3%
11	6,3%
12	16,1%
13	16,3%
14	16,8%
15	11,1%
16	4,2%
17	0,9%
18	0,1%
SEM INFORMACAO	18,9%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Iniciação no Cometimento de Atos Infracionais - 2016 - Internação e Semiliberdade	
IDADE NO COMETIMENTO DO ATO DA 1ª APREENSÃO (AUTODECLARADO)	%
12	8,7%
13	14,0%
14	19,1%
15	17,2%
16	12,8%
17	5,7%
18	0,2%
SEM INFORMACAO	22,2%

Fonte: DIP/SUASE - 2016

Iniciação no Cometimento de Atos Infracionais - 2016 - Internação e Semiliberdade	
ATO INFRACIONAL DA 1ª APREENSÃO (AUTODECLARADO)	%
TRÁFICO DE DROGAS	21,7%
ROUBO	20,8%
ROUBO A MÃO ARMADA	8,9%
FURTO	8,8%
HOMICÍDIO	5,6%
POSSE OU PORTE ILEGAL DE ARMAS	3,0%
TENTATIVA DE HOMICÍDIO	2,9%
LATROCINIO	2,7%
POSE PARA USO DE DROGAS	1,4%
TENTATIVA DE ROUBO	1,2%
RECEPTAÇÃO	1,0%
LESÃO CORPORAL	0,7%
AMEAÇA	0,6%
ESTUPRO	0,5%
DANO	0,5%
DESACATO	0,3%
SEQUESTRO	0,2%
DIRIGIR SEM HABILITAÇÃO	0,1%
VIAS DE FATO	0,1%
PICHADA	0,1%
ATENTADO VIOLENTO AO PUDOR	0,0%
EXTORSÃO	0,0%
OUTRO	1,3%
SEM INFORMACAO	3,2%
MANDADO DE BUSCA E APRENSÃO	0,1%
NAO SABE/ NAO RESPONDEU	14,2%

Fonte: DIP/SUASE - 2016