

# EDUCAÇÃO & SOCIOEDUCAÇÃO

Darliane Silva do Amaral  
(Organizadora)



**AYA EDITORA**  
2023

# Educação & Socioeducação

Darliane Silva do Amaral

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadora**

Prof.ª Dr.ª Darliane Silva do Amaral

## **Capa**

Pablo Gomes  
AYA Editora

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora

## **Imagem de Capa**

Prof.ª Dr.ª Darliane Silva do Amaral

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva  
*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza  
*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa  
*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos  
*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega  
*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva  
*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota  
*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis  
*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira  
*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig  
*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos  
*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva  
*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza  
*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso  
*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão  
*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior  
*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra  
*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti  
*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim  
*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap  
*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho  
*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues  
*Universidade Norte do Paraná*

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa  
*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes  
*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira  
*Instituto Federal do Acre*

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail  
*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares  
*Universidade Federal do Piauí*

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda  
Santos  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues  
*Instituto Federal de Santa Catarina*

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões neles emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

E2446 Educação e socioeducação [recurso eletrônico]. / Darliane Silva do Amaral (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 164 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-166-4

DOI: 10.47573/aya.5379.2.151

1. Educação. 2. Ensino. 3. Educação- Filosofia. 4. Mulheres - Educação. 5. Crianças socialmente excluídas – Educação. 6. Delinquentes juvenis - Assistência em instituições – Brasil. 7. Delinquentes juvenis - Reabilitação - Brasil. 8 Educação - Aspectos sociais. 9. Interação social. 10. Sociologia educacional. 11. Educação física para crianças. 12. Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas . I. Amaral, Darliane Silva do. II. Título

CDD: 370.7

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI**

**AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

# SUMÁRIO

**Apresentação .....9**

**01**

**A importância da ginástica na educação infantil:  
revisão sistemática.....10**

Eduardo dos Santos Pinheiro,  
Weslei Barbosa dos Santos  
Thalyne Abreu Santos  
Marizete Oliveira da Silva  
Cinthya Fernanda Costa Silva  
Nivaldo de Jesus Silva Soares Júnior  
Lilian Fernanda Pereira Cavalcante

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.1**

**02**

**Percepções e significados da avaliação do  
adolescente em conflito com a lei .....26**

Juliana Gonçalves Magalhães Marsiglio  
Jorge Nuno Negreiros de Carvalho

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.2**

**03**

**Os adolescentes em privação de liberdade e a busca  
sobre o sentido da vida na perspectiva da logoterapia.  
.....48**

Adriana Matos Rodrigues Pereira  
Geraldo Caliman

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.3**

**04**

**A fala das instituições participativas: breve análise  
dos reflexos e importância da VII Conferência  
Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente na  
criação do sistema socioeducativo .....63**

Beatriz Elena Barud Silva

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.4**

# 05

**Além dos muros: articulações entre o Plano Individual de Atendimento e o projeto de vida do adolescente em internação.....73**

Suhelem Brasil Santos  
Cynthia Bisinoto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.5

# 06

**O perfil das meninas em cumprimento de medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade no Distrito Federal .....90**

Ana Carolina de Moura Pereira  
Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira  
Natália Pereira Gonçalves Vilarins

DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.6

# 07

**Os principais tipos de felicidade e seus contornos nas relações humanas: refletindo sobre o pilar da educação “aprender a conviver” em nossa sociedade . ..... 110**

Jandson Marcionilo Tavares dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.7

# 08

**Desempenho de escolas públicas na Olimpíada Brasileira de Matemática no município de Irati, Paraná ..... 122**

Cleber Junior Lakonski  
Daiane Cristina Zanatta  
Izabel Passos Bonete

DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.8

# 09

**Seletividade racial: da sujeição criminal da juventude negra à hipocrisia da socioeducação ..... 140**

Diego Marques da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.9

# 10

**Uma reflexão acerca da cidadania e dos adolescentes com comportamentos desviantes ..... 153**

Darlaine Silva do Amaral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.10

**Organizadora ..... 157**

**Índice Remissivo ..... 158**



# Apresentação

No Brasil, um dos marcos nas políticas públicas para crianças e adolescentes se dá em meados dos anos 90 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. A aprovação da Lei n. 8.069 institui a proteção integral à criança e ao adolescente, prevendo direito à vida, à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, mediante a efetivação de políticas públicas que assegurem os direitos. O Artigo 5º prevê que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” (BRASIL. LEI Nº 8.069, 1990).

É importante referir que a Lei n.º 8.069 de 1990, foi criada considerando os direitos previstos na Constituição Federal da República promulgada em 1988, dos quais um dos princípios fundamentais é a garantia a cidadania. Portanto, cabe ao Estado garantir que os direitos previstos em lei sejam assegurados em sua integralidade. Ainda, vale ressaltar que a existência da lei por si só, não garante a totalidade do cumprimento do que nela está disposto. No artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente está previsto que “[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei, ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL. LEI Nº 8.069, 1990).

No cenário social brasileiro vamos destacar duas instituições responsáveis por implementar políticas públicas à criança e ao adolescente, a saber: escolas e instituições do sistema socioeducativo. Assim, os textos do livro Educação e Socioeducação sugerirão reflexões do contexto escolar e do contexto da socioeducação.

A escola é socialmente uma instituição que desde anos é legitimada como a detentora do conhecimento e a responsável pela formação do ser humano. A Socioeducação se define hoje como a mais importante política pública para os adolescentes considerados autores de atos infracionais. Conforme os normativos legais, especialmente a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o foco do trabalho realizado no sistema socioeducativo é para ressocializar o adolescente por meio de práticas educacionais implementadas nas seis medidas educativas, a saber: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Portanto, os autores integrantes deste livro apresentam análise da escolarização e socioeducação, uma vez que permite estabelecer relação com o previsto na Lei 8.069/1990, especialmente no que concerne a proteção integral à criança e ao adolescente

Desejo boa leitura e boas reflexões!

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Darliane Silva do Amaral*  
*Janeiro de 2023*



# A importância da ginástica na educação infantil: revisão sistemática

## The importance of gymasis in childhood education: a systematic review

Eduardo dos Santos Pinheiro,

*Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano -IESF*

Weslei Barbosa dos Santos

*Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano -IESF*

Thalyne Abreu Santos

*Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano -IESF*

Marizete Oliveira da Silva

*Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano -IESF*

Cinthya Fernanda Costa Silva

*Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano -IESF*

Nivaldo de Jesus Silva Soares Júnior

*Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano -IESF*

Lilian Fernanda Pereira Cavalcante

*Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano -IESF*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.1

## RESUMO

**Introdução:** Para o desenvolvimento global de um indivíduo é necessário um maior número possível de experiências e a ginástica é um meio que pode proporcionar isso logo nos primeiros anos de vida. **Objetivo:** A presente revisão bibliográfica sistemática teve como ideia central apresentar a importância da ginástica na educação infantil no que diz respeito à cultura corporal do movimento e benefícios para o desenvolvimento do indivíduo ainda na educação infantil. **Métodos:** Foram consultadas as bases de dados Google Acadêmico e Scielo, utilizando os seguintes descritores: ginástica, educação física e educação infantil, no período de fevereiro de 2022 a junho 2022, foram revisados 10 artigos, sendo 3 revisões bibliográfica e 7 originais que apresentavam informações relevantes sobre a ginástica nessa fase da vida. **Resultados:** Foi encontrado nos artigos revisados um consenso entre professores e pesquisadores sobre a ginástica na educação infantil, que com o material e o espaço adequado é possível fazer um trabalho benéfico para a promoção do desenvolvimento das crianças. **Conclusão:** Conclui-se que a ginástica tem relevância como conteúdo da educação física aplicada à educação infantil, além de ser uma atividade saudável, ela se torna importante, promovendo um desenvolvimento integral para essa fase de descobertas e aprimoramento das habilidades motoras, cognitivas, afetivas, e entre outras que irão impactar o indivíduo ao longo da vida.

**Palavras-chave:** ginástica. educação infantil. educação física.

## ABSTRACT

**Introduction:** For the global development of an individual, as many experiences as possible are necessary and gymnastics is a means that can provide this in the first years of life. **Objective:** This integrative literature review had as its central idea to present the importance of gymnastics in early childhood education with regard to the body culture of movement and benefits for the development of the individual still in early childhood education. **Methods:** The Google Scholar and Scielo databases were consulted, using the following descriptors: gymnastics, physical education and early childhood education, from February 2022 to June 2022, 10 articles were reviewed, 3 of which were bibliographic reviews and 7 originals that presented relevant information about gymnastics at this stage of life. **Results:** In the reviewed articles, a consensus was found between teachers and researchers about gymnastics in early childhood education, that with the appropriate material and space it is possible to do a beneficial job for the promotion of children's development. **Conclusion:** It is concluded that gymnastics has relevance as a content of physical education applied to early childhood education, in addition to being a healthy activity, it becomes important, promoting an integral development for this phase of discoveries and improvement of motor, cognitive, affective skills and among others that will impact the individual throughout life.

**Keywords:** gymnastics. early childhood education. physical education.

## INTRODUÇÃO

A ginástica está presente na vida do homem desde o período pré-histórico. Quando tinha apenas a preocupação de atacar e defender-se, ele já realizava exercícios naturalmente, praticando educação física de forma espontânea e ocasional. Essas práticas utilitárias eram passa-

das de geração em geração, melhorando seus sentidos, habilidades, força e possibilitando assim viver em um mundo com demandas extremas (RAMOS, 1982).

Desde a antiguidade os exercícios físicos aparecem em diversas formas através de lutas, natação, hipismo, remo, rituais religiosos e na preparação militar de forma geral (SOUZA, 1997). Além disso, partir de 2.600 a.C na Grécia Antiga a ginástica foi desenvolvida através de atividades metódicas e sistematizadas, onde os gregos denominaram vários exercícios necessários a sobrevivência humana desenvolvendo valiosas experiências corporais com eventos e atividades culturais (DALLO, 2007).

A Educação Física escolar se constitui como prática pedagógica, que trata política e pedagogicamente dos temas da cultura corporal (jogos, danças, lutas e ginástica), tendo em vista assegurar a expressão corporal como linguagem para a formação do indivíduo (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Aliado a isso, Dias (2012) reforça que a criança ao vivenciar as práticas de movimento facilita o processo de ensino-aprendizagem e sua percepção de mundo. Portanto, promover o conhecimento através do movimento é benéfico para as crianças.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N° 9.394/96 (BRASIL, 1996), e de acordo com a nova LDB - art. 26, § 3° (BRASIL, 2017), a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Discute-se atualmente acerca da educação física na educação infantil, a partir destas leis.

Dentre os benefícios encontrados, a ginástica estimula a eficiência fisiológica, a força, flexibilidade, resistência, agilidade, estimula a criatividade, perseverança e coragem, ou seja, o desenvolvimento multilateral em crianças (SCHIAVON, 2013). Os autores Gallahue e Ozmun (2001) também chamam a atenção para a importância do desenvolvimento integral do indivíduo, que compõem os aspectos motores, cognitivos e afetivo-social, levando em consideração que entre os dois e sete anos, a criança está na fase de aprendizado dos movimentos fundamentais como andar, correr, saltar, arremessar e chutar, que mais tarde irão determinar como será a sua etapa na habilidade motora especializada.

As crianças trazem de casa uma bagagem de experiências que foram desenvolvidas através de suas vivências com seus familiares, assim como a fala e alguns movimentos. No seu processo de inserção na fase escolar, com o uso da ginástica como ferramenta pedagógica, o aprendizado se consolida desenvolvendo os recursos motores e dando expansão e definição a linguagem corporal (DALLO, 2007).

Segundo a Federação Internacional de Ginástica (FIG), fundada em 1921, a ginástica é uma prática esportiva que se divide em dois tipos, as competitivas e não competitivas. Essa classificação depende do fato de a modalidade entrar ou não em competições, como as olimpíadas. Dentre as modalidades de ginástica não competitiva, podemos citar: contorcionismo, cerebral, laboral, localizada, hidroginástica e a ginástica geral. As modalidades de ginástica competitiva são 5: a ginástica acrobática, aeróbica, artística, rítmica e a de trampolim. Na oportunidade essa pesquisa irá abordar apenas 3 dessas modalidades: ginástica geral, rítmica e artística para o conhecimento da importância das mesmas para educação infantil.

Ayoub (2003) destaca ainda que as distinções entre a ginástica geral e as ginásticas

competitivas não podem ser vistas de forma rígida e isolada, pois estas convivem interligadas na sociedade e exercem influências recíprocas.

## GINÁSTICA GERAL

A ginástica geral também conhecida com a nomenclatura ginástica para todos, é uma atividade corporal tida como uma fusão de outras modalidades de ginástica por trazer em sua composição alguns materiais e movimentos que a caracterizam, como: bolas, fitas, plinto, solo, acrobacias, trave, música e outros. A ginástica geral é definida como um campo amplo da ginástica por conta das várias manifestações como danças, expressões folclóricas e jogos, expostas por entre atividades livres e criativas baseadas na ginástica (SANTOS, 2001).

Por não conter caráter competitivo e sim demonstrativo isso a difere das outras modalidades gímnicas, contudo, a Alemanha é o único lugar onde a ginástica geral é competitiva por se tratar de uma atividade muito praticada por lá, e que faz parte da cultura daquele país. Sendo assim, essa modalidade tem como principal função a interação social, bem como uma formação integral nos aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social a seus praticantes (SOUZA, 1997). Essa ausência de competitividade na ginástica geral abre também caminhos para uma melhor aceitação e inclusive na prática no ambiente escolar, quebrando paradigmas, conceitos impostos muitas vezes pela sociedade e a mídia sobre o corpo ideal, e esporte de auto rendimento, sendo assim consequentemente praticado por poucos.

A Ginástica Geral exerce inúmeros princípios significativos no crescimento físico, social e mental das crianças, a criatividade, bem-estar e relacionamentos sociais são fatores que são melhores desempenhados através da Ginástica Geral, além de privilegiar toda forma de expressão de trabalhos e estilos, o que leva muitas vezes ao prazer para sua prática (SOUZA, 1997).

Os autores Ayoub (2003), Bertolini (2005) e Santos (2001) concordam que, por suas características, a ginástica geral oferece vários benefícios com a diversidade cultural (danças, folclore, jogos e esportes), facilidade para o uso de materiais convencionais e não-convencionais, e a inclusão, podendo contar com a participação de um público variado independente de idade, sexo, altura e flexibilidade. Com isso, a criatividade é fundamental onde se necessita da colaboração de todos para uma integração social agregadas à cooperação, amizade, respeito a si próprio e ao colega, bem-estar físico e mental, entre outros.

Em adição, Souza (1997) foi uma das autoras que contribuiu para que pudéssemos destacar alguns desses benefícios que podem ser obtidos através da ginástica (competitiva ou não) que são: coordenação, confiança, orientação de objetivos, disciplina, organização e criatividade.

A elaboração do conteúdo de Ginástica Geral requer diferentes formas de abordagens e planos de ação para níveis distintos de ensino, iniciando das formas mais básicas até as mais aprimoradas dessa modalidade (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2014).

A Ginástica Geral desenvolvida nas escolas possibilita experiências e aquisições diversas aos alunos que a praticam, aprimorando com o sistema lúdico, criativo e participativo das crianças, na busca de novas oportunidades e interpretações para realizar uma nova reforma da Ginástica no contexto escolar atual (AYOUB, 2013).

## GINÁSTICA RÍTIMICA

A Ginástica Rítmica está incluída no currículo de formação de profissionais em Educação Física, desde 1980, porém ainda assim é compreendida apenas como um esporte de competição, que é praticado apenas por atletas do sexo feminino e com pouco destaque na mídia, conforme Boaventura (2014).

Segundo Tani (1996), o esporte pode ser escolar como conteúdo da educação física ou de rendimento, o que difere um do outro são os oito aspectos de visão de esporte, como formas diferentes de lidar com as constantes discussões e conflitos entre a educação física e o esporte, são eles: objetivo, finalidade, população alvo, tratamento dado à população, aspecto de trabalho, sentido do trabalho, destaque do trabalho e resultados esperados. Nessas várias visões, dependendo da sistematização o esporte pode transferir-se de conteúdo de Educação Física para esporte de rendimento.

Essa modalidade no contexto da Educação Física escolar pode ser compreendida como uma forma própria de estruturação de movimentos corporais que abre inúmeras possibilidades de experiências, enriquecedoras da cultura corporal das crianças. A utilização de seus fundamentos e das suas diferentes manifestações, fora dos padrões competitivos e das exigências de um esporte de alto rendimento, representa um cenário muito interessante para as práticas pedagógicas na Educação Infantil (GOULART, 2011).

A ginástica Rítmica como esporte e conteúdo da Educação Física escolar, pode levar os alunos a uma ampliação da sua cultura corporal conhecendo seus corpos e compreendendo movimentos (BOAVENTURA, 2014). Além disso, compreende-se que a prática dessa modalidade juntamente com outros conteúdos escolares, pode contribuir para que o aluno constate, compreenda, intérprete, explique e intervenha de maneira autônoma e crítica em seu ambiente social.

Ela também oportuniza o desenvolvimento de muitas habilidades para seus praticantes. Os estímulos são ilimitados pois permite-se que as crianças usem a imaginação para criar maneiras diferentes no manejo dos aparelhos (corda, arco, bola, maçãs e fita), específicos da ginástica rítmica. Mantendo esse pensamento, Alonso

(2004) afirma que a ginástica rítmica é um dos esportes beneficiados, que oferece as crianças desde cedo as inúmeras perspectivas de práticas motoras, parecidas com as da cultura corporal vivenciadas em brincadeiras e jogos infantis.

Assim como na psicomotricidade que tem como propósito de aprendizado o corpo em movimento que possui um papel importante no desenvolvimento infantil. Sua função central é integrar os aspectos motores, cognitivos e afetivos (ALMEIDA, 2006). Sendo assim a educação psicomotora deve ser conhecida como uma base na educação infantil, estimulando a criança a conhecer mais sobre seu corpo, a sua lateralidade, a colocar-se no espaço, e adquirir a coordenação de seus gestos e movimentos, auxiliando também no convívio com as outras crianças (LE BOULCH, 1985).

Desta forma observa-se que a ginástica rítmica permite o desenvolvimento corporal como um todo, tornando uma excelente ferramenta didática. Além de aprimorar os componentes da psicomotricidade, favorece também o ritmo, a cooperação, o trabalho em equipe, a sociabilização, a força muscular e a flexibilidade, justificando assim sua utilização como instrumento

pedagógico nas aulas de educação física escolar (FONSECA, 2011).

Contando com isso, se utiliza o corpo como porta de entrada para aquisição de conhecimento, e é possível encontrar na psicomotricidade, o veículo necessário para ir além em cada experiência, à medida que há um proveito máximo de cada oportunidade (GONÇALVES, 2010).

## GINÁSTICA ARTÍSTICA

Essa modalidade está incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como disciplina de formação, uma vez que ajuda no fortalecimento do equilíbrio, da resistência, da flexibilidade, da força e de vários outros elementos da motricidade. Levando em conta também os riscos e possíveis violações dos limites corporais, a modalidade deve ser executada com maior empenho nas séries finais da Educação Infantil, e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (FERREIRA JUNIOR *et al.*, 2012).

A ginástica artística pode ser vivenciada na escola, no clube ou nas associações esportivas, sempre em grupo. É sempre neste ambiente humano particular que a criança desenvolve a sua personalidade cognitiva, afetiva e motora. Algumas atividades que atuam nesses aspectos vão conhecer dimensões, criar, recriar, descobrir atividades, buscar respostas, ajudar os seus colegas, tomar decisões e distribuir tarefas (LEGUET, 1987).

Segundo Ferreira Junior *et al.* (2012), a ginástica artística é uma modalidade com um conjunto repleto de tarefas, que trazem várias alternativas de combinações de exercícios, dos mais simples aos mais complexos, em uma diversidade de capacidades motoras, com uma técnica específica para cada movimento. Até mesmo seus elementos motores considerados básicos são muito variados, e se trabalhados de maneira educativa, tornam-se fundamentais para a educação física no ambiente escolar.

Esse tipo de atividade física, pensada e organizada como ferramenta educativa, faz com que as crianças entendam e tenham consciência das suas próprias possibilidades motoras e aptidões, reconhecendo o quanto são capazes (SAWASATO; CASTRO, 2006).

A modalidade ginástica artística é uma prática esportiva que dá a chance de provocar efeitos singulares, ou seja, movimentação diferenciada dos exercícios diários, e caso sejam experimentados de forma educativa, e em um ambiente consideravelmente estimulado, dá o poder de beneficiar um desenvolvimento superior e melhorar a capacidade de criar, de agir e responder corporalmente definidas situações e incentivos (NUNOMURA; NISTA-PICCOLO, 2005).

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo apresentar a importância da ginástica na Educação Infantil. Torna-se relevante tal abordagem como alerta para os docentes considerarem a ginástica como conteúdo programático nas aulas de educação infantil, diante dos benefícios obtidos a partir do processo ensino aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, considerando os aspectos físicos cognitivos, social e psicológicos dos alunos.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo constituiu-se em uma revisão bibliográfica sistemática, realizada no

período de fevereiro de 2022 a junho de 2022, onde foi consultada as base de dados Google Acadêmico e Scielo.

Os descritores utilizados para a busca foram associados entre si: ginástica, educação física e educação infantil. Após leitura dos resumos foram analisados 10 artigos, sendo artigos exclusivamente brasileiros, num recorte temporal dos últimos 6 anos (2016 a 2022). Os achados foram divididos em títulos, objetivos, métodos, resultados e discussões, bem como as considerações finais. As informações chaves foram extraídas dos artigos selecionados e organizadas em forma de tabela e os temas centrais foram discutidos em forma de texto.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tabela 1 – Resultados da revisão sistemática

<b>Autores / Título/ Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Métodos</b>	<b>Resultados</b>
PRACHTHAUSER, Bárbara; SOUSA, Francisco José Fornari. Ginastica geral na educação física (2019).	Investigar sobre a importância que o conteúdo da Ginástica Geral pode trazer para as aulas de educação física escolar.	Pesquisa de campo descritiva e diagnóstica. Fizeram parte dessa pesquisa 10 (dez) professores de Educação Física e foi aplicado um questionário.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os professores entrevistados acreditam ser importante abordar o tema Ginástica Geral na Educação Física escolar.</li> <li>- As escolas onde estes professores já atuaram dispõem de pouco ou quase nenhum material e espaço adequado para a realização do conteúdo Ginástica Geral nas aulas.</li> <li>- Ainda o desenvolvimento da coordenação motora, consciência corporal, flexibilidade, equilíbrio e força são itens comumente destacados pelos professores entrevistados.</li> </ul>
JERONIMO, Paola Soares; FRUTUOSO, Anderson Simas; DUEK, Viviane Preichardt. A inserção da ginástica na educação física infantil: aproximações com a teoria histórico-cultural (2019).	Relatar uma experiência de inserção da ginástica nas aulas de Educação Física Infantil, à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural.	As intervenções foram realizadas com crianças entre quatro e cinco anos, em uma instituição de Educação Infantil, foram abordados alguns elementos da ginastica tendo a brincadeira como eixo central da ação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Através da pedagogia e a ginástica possibilitou-se a aprendizagem e favoreceu o contato das crianças com os elementos gímnicos.</li> <li>- A vivência de diversas situações que estimularam a imaginação e a criatividade da criança, deixando-a livre para se expressar e atribuir novos significados a movimentos já conhecidos e recriando-os.</li> </ul>
DIONISIO, Jadiane. Avaliação e comparação do desenvolvimento motor de crianças praticantes de ginástica artística e escolares (2019).	Avaliar a influência da prática de ginástica artística em aspectos do desenvolvimento motor infantil em comparação a crianças que não praticam ginástica artística.	Estudo prospectivo, observacional e transversal, de caráter avaliativo e comparativo. Foram selecionadas 20 crianças praticantes de ginastica artística e 20 não praticantes, todas as crianças foram submetidas à Bateria Psicomotora. O teste t de Student foi aplicado com o valor de p menor ou igual a 0,05, através do pacote Bioestatic 5.0.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foram observadas diferenças na variável práxia global (t: -2,25; p: 0,01) e pontuação total da escala (t: -3,33; p: 0,00), sendo estes significativos para o grupo praticante da modalidade.</li> <li>- A ginástica artística é uma modalidade esportiva recomendada para crianças, pois colabora no processo de obtenção e refinamento de habilidades motoras imprescindíveis para o desenvolvimento motor.</li> </ul>



<p>OCKER, S. R. Ginástica artística e educação física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares (2018)</p>	<p>Avaliar o nível de desenvolvimento motor de crianças praticantes de ginástica artística no contra turno escolar em uma escola pública de Florianópolis/SC.</p>	<p>Foram analisadas 16 crianças (sexo feminino), através do instrumento de avaliação bateria de testes EDM (Escala de desenvolvimento motor) que avaliou elementos da motricidade humana, e classificou os resultados de QMG (quociente de motor geral) em normal médio pelos critérios da escala.</p>	<p>-Diante dos resultados encontrados, pode-se considerar que a ginástica artística contribui positivamente para o desenvolvimento motor, e quando vinculadas ao âmbito escolar disponibilizam ainda maiores contribuições para formação das crianças.</p>
<p>DUTRA, L. K. Padrões motores de escolares praticantes de ginástica rítmica (2018).</p>	<p>Identificar os padrões motores de habilidades motoras fundamentais de estabilidade, locomoção e manipulação, em escolares praticantes de ginástica rítmica.</p>	<p>A pesquisa tem caráter descritiva e qualitativa. Participaram do estudo 20 escolares do sexo feminino, foram analisados vários movimentos, para avaliar as habilidades, foi utilizado o Instrumento de padrão motor fundamental, proposto por McClenaghan e Gallahue (1978).</p>	<p>- Os resultados indicaram que todas as crianças avaliadas atingiram o estágio de padrão maduro em todas as habilidades estudadas. - Destaca-se que a prática da ginástica rítmica possibilita inúmeros benefícios motores para as crianças - Contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, que irão influenciar num indivíduo autônomo durante suas atividades cotidianas.</p>
<p>COSME, S. A; SOUZA, S. G; SANTIAGO B, N. A ginástica artística na educação infantil de São Mateus-ES (2018).</p>	<p>Compreender como a Ginástica Artística pode ser inserida e trabalhada no conteúdo das aulas de Educação Física na Educação Infantil.</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em um Centro de Educação Infantil, os dados foram coletados por meio da técnica metodológica de coleta de dados intervenção utilizando planos de aula ministrados para alunos do Pré-infantil II.</p>	<p>- O resultado obtido com o estudo, pesquisa e intervenções realizadas, demonstrou que a Ginástica Artística pode ser desenvolvida na educação infantil. - Contribui para a melhoria no processo de interação, concentração, habilidades e desenvolvimento motor da criança.</p>
<p>FREITAS, T. M. S. A ginástica nas aulas de educação física no ensino infantil, uma proposta de intervenção (2016).</p>	<p>Compreender como a Ginástica contribui para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.</p>	<p>O método de análise deste estudo se fez a partir da proposta de sistematização de seis (6) aulas de Educação Física Escolar, na turma do nível II do ensino infantil, utilizando a sistematização do conteúdo Ginástica.</p>	<p>- Concluiu-se que as aulas de Educação Física na educação infantil, através da ginástica contribui com o desenvolvimento integral das crianças de acordo com objetivos gerais e específicos da motricidade infantil.</p>
<p>ANDRADE, T. V. C; ROCHA, E. C. S; ALVES, M. P; FONSECA, M. C. V. Ligações entre o ensino de ginástica artística escolar e o desenvolvimento motor de crianças: um estudo de revisão (2016).</p>	<p>Discutir a contribuição da ginástica artística para o desenvolvimento motor da criança no ensino fundamental – anos iniciais.</p>	<p>A metodologia é composta de uma revisão bibliográfica, onde buscaram-se artigos, livros, sites e anais de eventos relacionados ao tema, além de dissertações e teses que tratam da temática.</p>	<p>- A Ginástica Artística possui características próprias que podem servir para aumentar os estímulos motores e desafiar o aluno a buscar mais, o que justifica sua presença entre os conteúdos do ensino fundamental – anos iniciais. - Fazendo uma análise das habilidades motoras que devem ser desenvolvidas nessa fase escolar, identificou-se uma relação direta das mesmas com as atividades desenvolvidas na Ginástica Artística.</p>

<p>MENEZES, S. V. A importância da inserção da ginástica na educação infantil (2020).</p>	<p>Identificar a abordagem da ginástica utilizados na educação infantil como ferramenta de incentivo para aspectos motores, intelectuais e sociais.</p>	<p>O estudo foi realizado a partir de uma investigação bibliográfica de caráter exploratório.</p>	<p>- Sendo assim, compreende-se a importância da Educação Física na educação infantil e os aspectos inerentes ao desenvolvimento psicomotor na infância relacionado a aulas de ginástica para essa faixa-etária.</p>
<p>DUBOC, I. F. Considerações a respeito da ginástica rítmica nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental 1 (2021).</p>	<p>Discutir o uso da Ginástica Rítmica (GR) nas aulas de educação física (EF) escolar do Ensino Fundamental 1 e compreender os benefícios desta atividade no desenvolvimento psicomotor das crianças.</p>	<p>Foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de sintetizar os resultados dos estudos sobre psicomotricidade e GR na infância e na escola. A pesquisa foi realizada nas bases de dados Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google Acadêmico e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em livros didáticos que abrangem os assuntos.</p>	<p>- Na Ginástica Rítmica diversos elementos da Psicomotricidade estão presentes e se trabalhados de forma efetiva, irão contribuir para o desenvolvimento mais amplo e integral dos alunos, visando à formação voltada para a criticidade, a afetividade e a autonomia.</p>

Fonte: Elaborada pelos próprios autores (2022).

Os artigos analisados se referiam, à ginástica geral, rítmica e artística. Os indivíduos avaliados nos estudos selecionados foram direcionados à Educação Infantil. A presente discussão analisa os desafios e potencialidade do uso da ginástica na Educação Infantil, utilizando como fonte de pesquisa artigos originais e revisões bibliográficas que abordam questões pertinentes ao tema.

No que diz respeito aos benefícios encontrados os estudos analisados pontuam que a utilização da ginástica como conteúdo programático na Educação Infantil impacta diretamente no desenvolvimento de várias capacidades do indivíduo ao longo da sua vida tendo em vista todos os aspectos abordados e vivenciados em sua prática.

Entre as múltiplas modalidades de ginástica, a ginástica artística, além de contemplar várias competências motoras, dispõe por meio de sua ação uma melhora nas capacidades físicas da criança (VIEIRA, 2013). Ela tem ainda um largo alcance por auxiliar no avanço motor, cognitivo, afetivo e social, quando oferece atividades em grupo (COLETIVOS DE AUTORES, 2009).

A ginástica artística, por sua vez, deve ter sua prática ofertada nas aulas de educação física no ensino fundamental com a intenção de despertar a atenção das crianças para seus próprios movimentos, o que vai contribuir no seu progresso físico e psicológico, incentivando-as para outras modalidades. Contando ainda com os aspectos cognitivo, afetivo e motor que são expostos ao desenvolvimento com o contato com outras crianças na escola nessa atividade (LEGUET, 1987).

Além disso, é consenso entre diferentes autores que a ginástica artística é uma moda-

lidade que, além de servir como base para outras atividades esportivas, agrega ganhos como disciplina, confiança, coordenação, organização e criatividade (SOUZA, 1997; NUNOMURA; NISTA-PICCOLO, 2005; SAWASATO; CASTRO, 2006; ANDRADE, 2010).

Werner, Williams e Hall (2015), por sua vez, afirmam que a ginástica é apresentada como chance de teste dos movimentos de locomoção, estabilidade e manipulação, de forma progressiva para atingir a confiança permitindo que consigam realizar habilidades mais difíceis posteriormente, destacando assim a importância do desenvolvimento dessas capacidades.

Os autores reconhecem ainda que a ginástica, em geral, inserida numa proposta de Educação Física pode favorecer as crianças, pois melhora o controle corporal e auxilia o progresso de habilidades locomotoras, não locomotoras e manipulativas, além de desenvolver algumas capacidades físicas como a coordenação, flexibilidade, força e resistência muscular, agilidade e o fortalecimento dos ossos (WERNER; WILLIAMS; HALL, 2015).

Em adição, a criança ao iniciar à ginástica rítmica, ela conhece e desenvolve formas distintas de se deslocar, se apoiar, girar e manipular objetos. Isso ocorre com o intuito de melhorar essas capacidades a fim de, futuramente, combiná-las entre si e com aparelhos da modalidade (ACENCIO *et al.*, 2019).

Um ponto importante que é viabilizado pela ginástica rítmica é o ritmo. Por meio da construção e execução das séries, as crianças exploram seus corpos e movimentos, passando essa experiência da forma mais propícia possível, o que contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo. Ainda, os manejos dos diferentes aparelhos da ginástica rítmica contribuem para que o desenvolvimento psicomotor ocorra de maneira mais ampla por auxílio de ações diversas (FONSECA, 2011).

Dentre os estudos analisados foi observado alguns elementos negativos em relação a aplicação do conteúdo ginástica na Educação Infantil. De forma geral, os professores relatam não dispor de um ambiente propício para a prática da ginástica.

A ginástica geral não pode ser trabalhada com êxito, principalmente em escolas públicas, devido à desatenção para com a área da educação de modo geral. Assim, a falta de material e de espaços adequados para a efetuação de alguns conteúdos pode ser comprometida, impedindo sua aplicação (AYOUB, 2013).

Desse modo, a ginástica nas escolas brasileiras ainda tem seus conhecimentos desenvolvidos de forma muito tímida, por vários motivos, e embora um dos motivos apontados pelos profissionais, seja a carência de materiais o maior problema é ainda a falta de conhecimento. Os professores não se sentem preparados e capazes de ensinar ginástica na escola, privando o aluno desse aprendizado e dessa vivência (AYOUB, 2007; COSTA *et al.*, 2016; OLIVEIRA; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2020; PAOLIELLO, 2001; SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2006; SONTAG *et al.*, 2020).

Lacerda e Costa (2012) ressaltam que alguns conteúdos acadêmicos se sobrepõem em detrimento de conteúdos mais específicos da educação infantil que deveriam ser mais aprofundados com uma articulação mais planejada das disciplinas da graduação em Educação Física. Os autores defendem de igual modo uma discussão geral em relação a educação e a Educação Física nos cursos de licenciatura por facilitar uma jornada mais consciente para um futuro pro-

fessor que conduzirá as práticas na Educação Infantil.

Embora seja direito da criança à prática de Educação Física na escola, a legislação não torna obrigatória a presença do professor especialista para ministrar os conteúdos nas séries iniciais, atribui ao professor regente tal responsabilidade (BRASIL, 2017). Ayoub (2001) aponta em seu estudo que tal realidade ocorre em diferentes regiões e o fato de o professor regente responsável pela turma não ter formação específica para uma abordagem do movimento, significa que poucas são as oportunidades de atividades relacionadas a este campo na Educação Infantil.

Desse modo, Quaranta *et al.* (2016) colocam a necessidade de que tanto os professores de Educação Física quanto os demais professores de Educação Infantil integrem-se a formação continuada objetivando entender a fundo as especificidades das crianças bem como conduzir as possibilidades formativas nessa fase da Educação Infantil. Para além disso, estudos como o de Chicati (2000) mostram que o problema não está somente na ginástica e no professor, e que, de um modo geral, a Educação Física vem apresentando baixos níveis de interesse por parte dos alunos.

No caso, uma atualização do projeto político pedagógico (PPP) das escolas se faz também necessária a participação do professor de educação física na construção do PPP da escola de Educação Infantil em que atua, pois, a sua falta nessa elaboração causaria falhas no seu planejamento em relação a filosofia da escola (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

De acordo com Borre e Revertido (2019) e Coelho *et al.* (2018), há uma disparidade entre o que é planejado no campo da experiência, corpo, gestos e movimentos e o que é realmente praticado pelos professores regentes de turma, um exemplo é a falta de intencionalidade pedagógica relacionada ao movimento tem sido reduzido ou inexistente, ferindo o direito da criança assegurado pelas políticas públicas.

Schiavon (2003) reforça ainda que a falta de conhecimento em ginástica pela maioria dos professores faz com que não se visualize as oportunidades de execução de elementos da ginástica artística, permanecendo uma imagem de leigos a respeito das possibilidades de ensino dessa modalidade no ambiente escolar.

Em contrapartida, a ginástica não tem sido vivenciada na escola de forma aceitável e um dos motivos é o despreparo dos professores. Muitos deles têm pouco conhecimento acerca dos saberes ginásticos e, por isso, encontram empecilhos que dificultam a percepção da ginástica além do âmbito competitivo (SCHIAVON; NISTAPICCOLO, 2007).

Porém, devemos ressaltar que, independentemente dos conhecimentos da Educação Física serem trabalhados por um professor específico desta área ou por um pedagogo, é importante que conteúdos referentes ao movimento sejam abordados na Educação Infantil e dentre as possibilidades, destacamos a ginástica como uma manifestação que favorece o desenvolvimento das crianças de forma integral, com inúmeras possibilidades lúdicas (AYOUB, 2003; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012; PIZANI; BARBOSARINALDI, 2010; FÁTIMA; SILVA; LOPES, 2012; LOPES *et al.*, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ginástica tem potencialidade para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil levando em consideração a sua diversidade com habilidades motoras, que possui interação direta com os principais movimentos a serem desenvolvidos pelas crianças dos anos iniciais.

Na escola, a ginástica deve ser vista como exercício físico que além de servir de base para outros esportes ela própria garante desenvolvimento, dentro da cultura corporal agregado ao currículo da Educação Física escolar e não como um esporte de alto rendimento. Sendo uma prática essencial para o desenvolvimento das crianças, tendo em seus movimentos motores um avanço pedagógico extremamente complexo, dando chances a seus alunos de vivenciarem práticas diferentes e uma ampliação de seu repertório motor.

Justificando sua inserção ainda na fase da Educação Infantil, o uso da ginástica geral nas aulas, oferece um desenvolvimento amplo e integral para as crianças, dentre elas; a melhoria no processo de interação, concentração, as habilidades motoras que devem ser desenvolvidas nessa fase, consciência corporal, flexibilidade, equilíbrio e força que são itens comumente destacados nos estudos analisados, enquanto que as modalidades rítmicas e artística embora ofereçam valiosas experiências tão quanto a geral, elas devem ser trabalhadas com objetivos direcionados a Educação Física Escolar com os devidos cuidados para não transitarem para o esporte de auto rendimento.

## REFERÊNCIAS

ACENCIO, F. Ricardo *et al.* Estudo sobre o papel da iniciação em ginástica rítmica na motricidade global das crianças. In: SILVA NETO, Benedito Rodrigues da (org.). Ciências da saúde: da teoria à prática. 8. ed. Ponta Grossa, PR: Editora Atena, 2019.

ALONSO, Heloisa de Araújo Gonzales. Meu corpo, minha cultura, minha Ginástica Rítmica. CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIMEP, 3. In: Anais [...]. Piracicaba: UNIMEP, 2004, p. 438.

ANDRADE, Thais Vinciprova Chiesse. Um outro olhar sobre a ginástica artística.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA ARTÍSTICA E RÍTMICA DE COMPETIÇÃO, 2. In: Anais [...]. Campinas: [s.l.], 2010.

ANDRADE, Thais Vinciprova Chiesse *et al.* Ligações entre o ensino de ginástica artística escolar e o desenvolvimento motor de crianças: um estudo de revisão. Revista Práxis, v. 8, n. 16, dez. 2016.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak, 2006. 160p.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Revista Paulista de Educação Física, p. 53-60, 2001.

AYOUB, Eliana. Ginástica geral e educação física escolar. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

AYOUB, Eliana. A ginástica geral e educação física escolar. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

AYOUB, Eliana. Ginástica Geral e Educação Física Escolar. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 41, n. 3, p. 277- 83, 2019.

BERTOLINI, Claudia Mara. Ginástica geral na escola: um a proposta pedagógica desenvolvida na rede estadual de ensino. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

BOAVENTURA, Patrícia Luiza Bremer. Possibilidades de transformação da Ginástica Rítmica em esporte-conteúdo nas aulas de educação física escolar. *Caderno de Formação RCBE*, [S.l.], p. 45-55, 2014.

BORRÉ, Leila Maria; REVERDITO, Riller S. Educação Física na Educação Infantil: tempos, espaços e os direitos da criança. *Corpo consciência*, Cuiabá, v. 23, n. 2, p. 96-108, 2019.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): edição atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

CARMO Jr., W. do. Dimensões filosóficas da educação física. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2005.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni *et al.* (No) Valorization of physical activity in early schools by teachers. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 4, p. 381- 7, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2009.

COSME, Ariana Souza; SOUZA, Gabriela da Silva; SANTIAGO Neirielly Bastos. A ginástica artística na educação infantil de São Mateus-ES. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2018.

COSTA, Andrize Ramires *et al.* Ginástica na escola: por onde ela anda professor? *Conexões*, v. 14, n. 4, p. 76-96, 2016.

DALLO, Alberto R. A ginástica como ferramenta pedagógica: o movimento como agente de formação. São Paulo: Edusp, 2007.

DIAS, Maria Aparecida. O corpo na pedagogia Freinet. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

DIONISIO, Jadiane. Avaliação e comparação do desenvolvimento motor de crianças praticantes de ginástica artística e escolares. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, 2019.

DUBOC, Isadora Figueiredo. Considerações a respeito da ginástica rítmica nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental 1. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

DUTRA, Letícia Karolina. Padrões motores de escolares praticantes de ginástica rítmica. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2018.

FÁTIMA, Cíntia; SILVA, Flávia Gonçalves da; LOPES, Priscila. As contribuições vigotskianas para o ensino da ginástica na Educação Física infantil. FORUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 6, 2012. Anais [...]. Campinas: UNICAMP, 2012.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). General Gymnastics Manual. Moutier: FIG, 1993.

FERREIRA JUNIOR, Celso *et al.* A ginástica artística como conteúdo da educação física escolar. *Perspectiva Online: Biologia e Saúde, Campos dos Goytacazes*, p. 12-22, 2012.

FONSECA, Ana Kamily de Souza Sampaio. Os benefícios da ginástica rítmica para o desenvolvimento psicomotor. *Revista digital EFDeportes.com, Buenos Aires*, ano 16, n. 155, 2011.

FREITAS, Tilara Maria Souza de. A ginástica nas aulas de educação física no ensino infantil: uma proposta de intervenção. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2016.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2001, 641p.

GONÇALVES, Fátima. *Psicomotricidade e educação física: quem quer brincar põe o dedo aqui*. São Paulo: Cultural RBL, 2010.

GOULART, Michelle Cristina. *Ginástica, circo e dança: um relato da educação física na educação infantil*. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 2, n. 2, 2011.

JERONIMO, Paola Soares; FRUTUOSO, Anderson Simas; DUEK, Viviane Preichardt. A inserção da ginástica na educação física infantil: aproximações com a teoria histórico-cultural. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 784-805, set./dez. 2019.

LACERDA, Cristiane Guimarães; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34, n. 2, p. 327-41, 2012.

LE BOULCH, Jean. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEGUET, Jacques. *As ações motoras em ginástica esportiva*. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1987.

LOPES, Priscila *et al.* Ginástica para todos e literatura: realidade, possibilidades e criação. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas*, v. 13, n. especial, p. 127-46, 2015.

MENEZES, Samara Vieira. A importância da inserção da ginástica na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2020.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo em movimento na Educação Infantil. São Paulo: Telos, 2012.

NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Compreendendo a ginástica artística. São Paulo: Phorte, 2005. p. 17-52.

OCKER, Renata Schlemper. Ginastica artística e educação física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2018.

OLIVEIRA, Lucas Machado; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; PIZANI, Juliana. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. Movimento, v. 26, n. 1, p. 01-15, 2020.

PAOLIELLO, Elizabeth. A Ginástica Geral e a formação universitária. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 2001, Campinas. Anais [...]. Campinas: 2001.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Cotidiano escolar: a presença de elementos gímnicos nas brincadeiras infantil. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 21, n. 1, p. 115-21, 2010.

PRACHTHAUSER, Bárbara; SOUSA, Francisco José Fornari. Ginástica geral na educação física. Trabalho e Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Centro Universitário UNIFACVEST, Lages, Santa Catarina, 2019.

QUARANTA, Silvia Cinelli *et al.* Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. Práxis Educacional, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016.

RAMOS, Jayr Jordão. Os exercícios físicos na história e na arte. São Paulo: IBRASA, 1982.

SANTOS, José Carlos Eustáquio. Ginástica geral: elaboração de coreografias, organização de festivais. Jundiaí: Fontoura, 2001.

SAWASATO, Yumi Yamamoto; CASTRO, M. F. C. A dinâmica da ginástica olímpica. In: GAIO, R.; BATISTA, J. C. F. (org.). A ginástica em questão. Ribeirão Preto, SP: Tecmed, 2006.

SCHIAVON, Laurita Marconi. O projeto crescendo com a ginástica: uma possibilidade na escola. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

SCHIAVON, Laurita Marconi; NISTA-PICCOLO, Vilma. Aspectos pedagógicos no ensino da ginástica artística e da ginástica rítmica no cenário escolar. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2006. p. 111-22.

SCHIAVON, Laurita; NISTA-PICCOLO, Vilma. A ginástica vai à escola. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 131-50, 2007.

SCHIAVON, Laurita Marconi *et al.* Panorama da ginástica artística brasileira de alto rendimento esportivo: progressão, realidade e necessidades. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 423-36, 2013.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n.



3, p. 127-42, maio, 2005.

SONTAG, Bruna *et al.* Gimnasia de competición em la trayectoria escolar de estudiantes ingresantes a la Licenciatura em Educación Física em Paraná-Brasil. *Pensar em Movimento*, v. 18, n. 1, p. 1-15, 2020.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997.

TANI, G. O. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus corporis*, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

VIEIRA, Martha Bezerra. A importância da ginástica enquanto conteúdo da Educação Física escolar. *EFDDeportes.com, Revista Digital*, Buenos Aires, ano 18, n. 180, 2013.

WERNER, Peter H.; WILLIAMS, Lori H.; HALL, Tina J. *Ensinando ginástica para crianças*. 3. ed. Barueri: Manole, 2015. 234p.



# Percepções e significados da avaliação do adolescente em conflito com a lei

## Perceptions and meanings of the assessment of adolescents in conflict with the law

---

Juliana Gonçalves Magalhães Marsiglio

*Mestranda em Psicologia do Comportamento Desviante e da Justiça*

*Universidade do Porto, Portugal*

Jorge Nuno Negreiros de Carvalho

*Phd. Professor Catedrático*

*Universidade do Porto, Portugal*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.2

## RESUMO

A avaliação de um adolescente em conflito com a lei pode afetar a vida dele de muitas maneiras. Existem poucos estudos publicados que descrevem as percepções dos profissionais responsáveis pela elaboração da avaliação do infrator juvenil. Sem pesquisas na área, as implicações da avaliação para o Sistema de Justiça Juvenil e para a execução da socioeducação carecem de conhecimentos científicos que poderiam ter uma influência benéfica na intervenção socioeducativa. O presente estudo qualitativo analisou 20 entrevistas com os profissionais que fazem a avaliação dos adolescentes infratores no Distrito Federal. Com objetivo de compreender as percepções e significados dos profissionais acerca da avaliação do adolescente, buscou-se também desvelar critérios que os profissionais utilizam para fazer suas avaliações bem como seus desafios, questões éticas e possíveis soluções para suas dificuldades no processo avaliativo. As narrativas sobre a avaliação forense foram obtidas e organizadas em cinco temas: (1) levantamento de dados; (2) elaboração do relatório; (3) aspectos estruturais da elaboração do relatório; (4) percepções sobre a justiça e (5) proposições. A avaliação do adolescente infrator é considerada pelos profissionais como complexa e frequentemente permeada de estados emocionais negativos, como solidão e insegurança. Os profissionais encontram dificuldades no que diz respeito ao acesso aos dados assim como na fiabilidade das fontes e procuram por meio do vínculo, remediar estas questões. Os critérios utilizados pelos profissionais para a avaliação são baseados em maioria na legislação, porém há autonomia e subjetividade de análise dos critérios por parte do avaliador. Os desafios e as propostas para minimizar as dificuldades são discutidos à luz da literatura científica.

**Palavras-chave:** avaliação forense juvenil. avaliação de risco. profissionais. Brasil.

## ABSTRACT

The forensic assessment of a teenager in conflict with the law can affect his life in many ways. There are few published studies that describe the perceptions of professionals responsible for preparing the juvenile offender assessment. Without research, the implications of the evaluation for the Juvenile Justice System and for the execution of socio-education lack scientific knowledge that could have a beneficial influence on socio-educational intervention and on the life of adolescents in conflict with the law. The present qualitative study analyzed 20 interviews with professionals who evaluate juvenile offenders in the Federal District. To understand the professionals' perceptions and meanings about the assessment of adolescents, we also sought to unveil criteria that professionals use to make their assessments, as well as their challenges, ethical issues and possible solutions to their difficulties in the assessment process. Narratives about forensic assessment were obtained and organized into five themes: (1) data collection; (2) report preparation; (3) structural aspects of report preparation; (4) perceptions about justice and (5) propositions. The evaluation of adolescent offenders is considered by professionals as a complex task and often permeated by negative emotional states, such as loneliness and insecurity. Professionals find difficulties with regarding the access to data as well as the reliability of sources and seek, through the link, to remedy these issues. The criteria used by professionals for the evaluation are mostly based on legislation, but there is autonomy and subjectivity in the analysis of the criteria by the evaluator. The challenges and proposals to minimize the difficulties are discussed in the light of the scientific literature.

**Keywords:** juvenile forensic assessment. risk assessment. professionals. Brazil.

## INTRODUÇÃO

A vida do adolescente em conflito com a lei pode assumir contornos variados a partir da avaliação realizada, considerando que esta pode influenciar decisões jurídicas que podem consubstancializar até mesmo em sua privação de liberdade. A avaliação do jovem infrator apesar de condicionada ao contexto jurídico, é também peça fundamental para a concessão e planificação de uma intervenção que busque a prevenção da reincidência.

Foi identificado que a avaliação das necessidades de adolescentes em conflito com a lei é baseada em critérios díspares, o que leva a diferenças significativas na forma e no rigor com que se aplicam as medidas socioeducativas (Maruschi *et al.*, 2013). Outro estudo brasileiro sugere que o sistema de justiça brasileiro é menos sensível em avaliar e distinguir os adolescentes em conflito com lei nos critérios que são relevantes na aplicação de medidas socioeducativas (Galinari *et al.*, 2020).

Apesar de existirem poucos estudos relacionados com o problema de pesquisa, ainda há escassos estudos empíricos no contexto brasileiro acerca das dimensões da avaliação forense (Koetzle *et al.*, 2021). Ademais, esta investigação busca a singularidade mediante a amostra específica elencada: os profissionais responsáveis pela avaliação dos adolescentes infratores.

A presente investigação busca valorizar as percepções e os significados que os profissionais atribuem a avaliação do adolescente em conflito com a lei e que se revelam a partir de seus discursos, compreendendo este fenômeno com mais profundidade. São quatro objetivos específicos deste estudo: analisar os critérios que os profissionais utilizam para fazer as avaliações, destacando em que medida as avaliações estão baseadas em princípios de eficácia e indicados como relevantes na literatura científica; compreender o processo que os profissionais utilizam para avaliar os adolescentes em conflito com a lei; descrever desafios e questões éticas na realização das avaliações e por fim, conhecer as sugestões de aperfeiçoamento da avaliação do adolescente infrator propostas pelos participantes

## REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Sparta e Koocher (2006), as avaliações forenses são aquelas que tem objetivo de dar suporte a uma decisão judicial, sendo delimitada e vinculada a questões pertinentes e específicas do contexto legal.

A importância da avaliação no Sistema de Justiça Juvenil dá-se pelo reconhecimento da condição peculiar de sujeito em desenvolvimento do adolescente, pressupondo que seu comportamento não deve ser julgado com o mesmo rigor que os adultos, visto que pode representar um comportamento antissocial limitado, normativo e adaptativo (Moffitt *et al.*, 1993). Segundo Negreiros (2015), a avaliação da delinquência juvenil está orientada por três grandes campos: a avaliação das necessidades criminogênicas; a avaliação de risco da violência ou reincidência e por fim, a avaliação psicopatológica.

A avaliação das necessidades criminogênicas aborda os fatores de risco considerados dinâmicos, que tem estreita ligação com o comportamento delinquente. A mudança desses fatores resultaria em uma diminuição da delinquência e dos comportamentos antissociais (Hoge,

2015). São consideradas necessidades criminogênicas: atitudes antissociais, impulsividade, associação a grupo de pares delinquentes e supervisão parental inadequada. No entanto, a avaliação das necessidades criminogênicas não deve centrar-se apenas nos fatores dinâmicos, pois é na interação dos fatores dinâmicos com os fatores estáticos, que é possível construir uma visão abrangente e compreensiva do adolescente em conflito com a lei (Salekin, 2015)

O objetivo da avaliação é, além de fornecer essa visão compreensiva do adolescente, ajudar nas escolhas relativas à intervenção buscando potencializar a ressocialização do adolescente. Grande parte das informações que compõe a avaliação é obtida por meio de entrevistas. Há uma preocupação recente em traçar recomendações de entrevistas que sejam baseadas em boas práticas suportadas pela evidência científica (Davies, 2019; Leach & Powell, 2020).

Medoff e Kinscherff (2006) desenvolveram uma abordagem para a avaliação forense de agressores sexuais juvenis e apontam os seguintes objetivos para a avaliação: fornecer um panorama integrado e completo da história do adolescente, incluindo aspectos desenvolvimentais e funcionais; compreender o ato infracional de forma contextualizada e compreensiva dos fatores que anteciparam a agressão; narrar a probabilidade de reincidência considerando a integração de fatores de risco estáticos, dinâmicos e de proteção e por último, a elaboração de métodos de intervenção centradas nos fatores de risco e proteção que possam obter resultados de redução do risco de recidiva.

A principal responsabilidade dos profissionais na avaliação seria a precisão no uso de métodos objetivos de recolha de dados, a integridade na descrição dos dados e clareza e honestidade na descrição da maneira pela qual os dados foram interpretados (Neal & Grisso, 2014).

Conforme Negreiros (2015), a avaliação das necessidades criminogênicas constitui uma dimensão essencial da avaliação forense e é indissociável dos outros dois campos que será abordado na sequência: a avaliação do risco e a avaliação psicopatológica.

## **Avaliação de Risco da Violência**

A violência é a principal causa de morte dos jovens brasileiros (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021). Devido à complexidade do fenômeno da violência, a avaliação do risco tornou-se pauta entre os profissionais envolvidos com esse fenômeno. No entanto, a intenção desses esforços para alguns tem caráter punitivo e para outros é mais reabilitador (Borum, 2000). Todavia, parece ser consenso a necessidade de identificar os jovens que podem exigir mais atenção, intervenção ou supervisão de forma sistemática (Nijdam-Jones *et al.*, 2020; Singh *et al.*, 2010).

Na primeira geração das avaliações era utilizada largamente o que se denominou avaliação clínica não estruturada. Tal avaliação consistia numa avaliação clínica do profissional, com recolha de dados de informação social, clínica e histórico de vida sobre a probabilidade do comportamento ofensivo (Andrews *et al.*, 2006; Faust & Ahern, 2012). Devido tais abordagens estarem sujeitas a subjetividade do profissional, levou-se a um elevado número de predições incorretas (Negreiros, 2015). As evidências nos estudos apontam que avaliações clínicas não estruturadas tem precisão limitada e como as avaliações de risco podem trazer impactos significativos tanto para o indivíduo como para a sociedade, é fundamental que as práticas que os profissionais utilizem para avaliação sejam sólidas e com suporte empírico (Viljoen *et al.*, 2010).

Diante disso, surgiram abordagens da segunda geração que buscavam mais precisão e fiabilidade por meio de avaliações compostas de fórmulas estatísticas. Tais abordagens foram denominadas atuariais, a segunda geração das avaliações de risco. As avaliações atuariais envolvem métodos probabilísticos de predição de um novo evento, baseados empiricamente em itens estáticos e que classifica os grupos em função de níveis de risco (McKay, 2020). Mostrou-se mais preditiva que a avaliação clínica não estruturada, obtendo resultados satisfatórios. No entanto, por não considerarem fatores de risco dinâmicos, não fornecem informações significativas para prevenção e gerenciamento do risco (Negreiros, 2015).

A avaliação de risco que era inicialmente apenas um preditor da perigosidade, passou a ser vista como uma ferramenta de prevenção, ao abordar a complexidade dinâmica que envolve o indivíduo. Sendo assim, a terceira geração das avaliações centrada no risco, foram desenvolvidas empiricamente no entanto incluíram itens dinâmicos e são fundamentadas teoricamente (Andrews *et al.*, 2006). A evolução mais atual, trata-se das avaliações de quarta geração, que segundo Andrews (2006) orienta e acompanha a intervenção desde a admissão até o encerramento do caso.

As avaliações de terceira e quarta geração também são chamadas de juízos profissionais estruturados. Buscam atender a necessidade de rigor e fiabilidade traduzida pelas abordagens atuariais e articulam com a singularidade presente na abordagem clínica. Envolve assim, a análise de fatores relacionados com a violência, que fundamentados na literatura conduzem a uma associação com critérios de codificação. Desta forma, é uma avaliação planejada que atende as seguintes premissas: especificação do conjunto de fatores de risco que irão ser considerados; operacionalização dos fatores de risco, recorrendo ao melhor método para obter a informação necessária; utilização de critérios precisos para cotação dos valores; concepção de orientações para tomada de decisão sobre níveis de risco (Douglas, Ogloff e Hart, 2003 citado em Negreiros, 2015).

Há ponderações em relação ao uso da avaliação de risco, principalmente no que diz respeito a confiabilidade entre as culturas e da influência do viés cultural dos avaliadores. Apondo que estes estudos são necessários para garantir que a avaliação de risco seja empregada de forma segura e justa em todas as culturas (Taxman & Smith, 2021; Venner *et al.*, 2021).

Partindo dos princípios do juízo profissional estruturado, há dois instrumentais de avaliação do risco da violência que tem sido alvo de estudos empíricos na literatura mundial relativas à delinquência juvenil: o Youth Level of Service/Case Management Inventory (YLS-CMI) (Hoge & Andrews, 2003) e o Structured Assessment of Violent Risk in Youth (SAVRY) (Borum, R. *et al.*, 2006; Vincent, Guy, & Grisso, 2012).

Estudos revelaram que o YLS/CMI pode funcionar como um rastreador válido entre uma amostra de infratores primários, sendo uma estratégia para desviar jovens de baixo risco para medidas socioeducativas em liberdade (ou totalmente fora do sistema) e para encaminhar jovens de alto risco para medidas socioeducativas que requerem mais supervisão, como as medidas em meio fechado (Campbell *et al.*, 2014).

Esse instrumento têm apresentado bons resultados na literatura como forma de determinar a sua validade preditiva, inclusive em sua versão reduzida (Cuervo & Villanueva, 2018). O YLS/CMI mostrou-se adequado para medir o risco criminogênico em meninos e meninas. No en-

tanto, as intervenções devem responder à variação nos perfis de risco dos jovens, que refletem diferenças entre os gêneros (Kitzmilller *et al.*, 2022).

Estudos exploratórios sobre a pertinência do uso do YLS/CMI conduzidos por Maruschi *et al.* (2013, 2014) tem apontado a capacidade de predição do instrumento em contexto brasileiro. O estudo da Maruschi *et al.* (2014) destaca-se como o único estudo desenvolvido no Brasil acerca do YLS/CMI, juntamente com o Inventário de Jesness desenvolvido por Costa *et al.* (2017) citado no Guia de avaliação de Risco Juvenil para América Latina e Caribe (Koetzle *et al.*, 2021).

O SAVRY é um instrumento de avaliação profissional estruturada que inclui 30 itens, os quais são organizados nos domínios de fatores de risco históricos, fatores de risco sociais/contextuais/individuais e fatores de proteção. A evidência preliminar sugere que as pontuações do instrumento estão estatisticamente relacionadas a futuros crimes violentos em adolescentes (Borum, 2000).

Uma revisão sistemática identificou a capacidade do SAVRY de prever a violência futura em jovens foi identificada como moderada (Koh *et al.*, 2020). Entretanto, para a reincidência geral e não violenta, todas as subescalas SAVRY apresentaram validade preditiva significativa (Kleeven *et al.*, 2022).

Hutz *et al.* (2020) questionam se os instrumentos de avaliação de risco são adequados a complexa realidade brasileira e aos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, argumentando que há preconceito com o uso de instrumentos que fazem medição de risco da infração juvenil, devido a extrema violência que este mesmo público é submetido.

Todavia, uma das três oportunidades para a avaliação forense juvenil no futuro será promover uma interpretação multicultural no uso das ferramentas de diagnóstico e avaliação para avaliar o adolescente em conflito com a lei em suas competências, risco de reincidência e perspectiva de reabilitação (Grisso, 2019). Tal interpretação poderia ser delineada pelo desenvolvimento de ferramentas baseadas em cultura, mas contando com o apoio de avaliações estruturadas profissionais, que se mostram com base empírica sólida e de aplicação generalizada (Gammelgård & Koivisto, 2008; Hart *et al.*, 2016; Hilterman *et al.*, 2018; Kleeven *et al.*, 2022; Koh *et al.*, 2020; Muir *et al.*, 2020; Neal & Grisso, 2014; Soderstrom *et al.*, 2020; Vincent *et al.*, 2016).

## Avaliação Psicopatológica

Apesar da alta prevalência de transtornos mentais em adolescentes em conflito com lei (Colins *et al.*, 2015; Haney-Caron *et al.*, 2019; Jennings *et al.*, 2019; Ribeiro *et al.*, 2019; Vilarins, 2014), um estudo no Distrito Federal mostrou que não é feita uma avaliação psicopatológica antes que o adolescente em conflito com a lei receba uma medida socioeducativa (Vilarins, 2014).

A implicação dessa ausência de despistagem ou avaliação, mediante adoção de instrumentos com medidas padronizadas, é que as instituições do sistema de justiça juvenil podem não estar preparadas para lidar com as necessidades dos adolescentes além da ausência de identificação de condições que requerem respostas imediatas e efetivas, como por exemplo em casos de ideação suicida (Colins *et al.*, 2015; Scott *et al.*, 2015)

O objetivo primário da avaliação psicopatológica é a identificação de transtornos de saú-

de mental para que se possa ter uma visão mais compreensiva e individualizada das necessidades do adolescente infrator. Em função disso, torna-se possível tomar decisões assertivas a respeito do tratamento e promover melhores cuidados (Grisso, 2007).

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

### **Participantes**

A amostra da investigação é composta por 20 especialistas socioeducativos da Secretaria de Estado da Justiça do Distrito Federal em acompanhamento regular de jovens infratores em medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida (n = 9; 45%), semiliberdade (n = 1; 5%), internação (n = 5; 25%) e em medida cautelar de internação provisória (n = 5; 25%).

Foram contemplados na amostra especialistas socioeducativos de formação em Pedagogia (n = 6), em Psicologia (n = 8) e em Serviço Social (n = 6). A idade dos participantes compreende-se entre 32 e 53 anos (M = 38.5, DP = 4.6), sendo 16 do sexo feminino e quatro do sexo masculino. O tempo de experiência dos profissionais no sistema de justiça juvenil variou entre 3 e 14 anos (M = 10.8, DP = 3.3).

### **Instrumento de recolha de dados**

A partir dos objetivos da investigação e o enquadramento teórico, foi desenvolvido um guia de entrevista em profundidade em sete blocos. Para verificar a adequação das perguntas e do guião elaborado, foi realizada a pilotagem do instrumento com uma profissional com características elencadas da amostra. Foi realizado o ajuste de alguns termos e expressões para facilitar a compreensão das perguntas.

### **Procedimentos**

Um breve projeto da investigação foi enviado juntamente com uma solicitação de autorização para a Secretaria de Estado e Justiça do Distrito Federal. O pedido foi analisado pela Escola Distrital de Socioeducação e o aceite institucional foi liberado em 24/03/2022. O projeto de investigação, assim como o termo de consentimento foi apresentado na Comissão de Ética e Pesquisa da Plataforma Brasil (CAAE: 57241622.4.0000.5540) com parecer favorável em 27/06/2022.

Após as autorizações, iniciou-se o processo de amostragem intencional, combinando duas metodologias: (1) conveniência, (2) bola de neve.

A amostra de conveniência foi formada por especialistas que eram acessíveis a pesquisadora e que cumpriam os critérios estabelecidos a priori: mínimo de três anos de trabalho no sistema socioeducativo e ter realizado relatórios avaliativos. A cada participante da primeira fase foi solicitada indicação de outros contatos que pudessem também contribuir, formando uma cadeia de participantes.

Quem manifestou interesse e disponibilidade para participação do estudo, foi enviado um e-mail explicando os objetivos da investigação. Desde que cumprido os critérios, os partici-



pantes tiveram uma entrevista agendada. Após assinaturas dos termos de consentimentos, as entrevistas ocorreram entre 28/06/2022 e 09/09/2022 e tiveram duração de 37 minutos em média (variação: 27-52 minutos).

## Procedimentos de Análise

Todas as entrevistas foram transcritas e os dados anonimizados conforme recomendações de Bardin (1977). Para tratar a informação recolhida optou-se pela proposta de análise de conteúdo temática de Braun e Clarke (2006, 2013) pois é uma abordagem que exige reflexividade, conhecimento teórico e transparência (Braun & Clarke, 2019). A análise temática indutiva foi usada para analisar os dados, de forma que não foram estabelecidos códigos a priori, permitindo que os temas fossem revelados a partir dos dados.

Baseado nas orientações de Braun e Clarke (2013), seguiu-se os seguintes passos: (1) Primeiramente, a pesquisadora familiarizou-se com os dados, lendo cada entrevista transcrita ao menos duas vezes. Neste momento, as ideias iniciais foram anotadas em um breve sumário. (2) Em um segundo passo, códigos iniciais foram criados e foi codificado todo o banco de dados para verificar a adequação dos códigos. Nesta fase, foram feitos ajustes aos códigos que não funcionaram adequadamente nos dados e o banco de dados foi recodificado. (3) Em um terceiro momento, os códigos foram agrupados em potenciais temas e feito o desenho do mapa da análise temática. O mapa inicial da análise temática foi submetido a pares acadêmicos, para verificação da sua adequação aos dados e aos objetivos da investigação. (4) Os temas foram revisados e refinados verificando sua coerência e significado com as unidades de registro dos participantes. (5) Os temas foram renomeados e definido um mapa final da análise temática. (6) Por fim, foi escrito um relatório narrativo com a seleção de enxertos dos participantes para ilustração de cada tema e código definido no passo anterior.

Para verificação externa dos dados da pesquisa, foi realizado um procedimento de *member check* (Lincoln & Guba, 1985; Nowell *et al.*, 2017). Um breve sumário dos dados obtidos nas entrevistas individuais foi enviado por e-mail aos participantes para verificação se o sumário refletia as ideias, os pontos de vista e experiências dos participantes (Coutinho, 2008). A taxa de resposta no *member check* foi alta (n = 17; 85%), 14 participantes concordaram integralmente com o sumário e 3 participantes sugeriram mudanças no sumário enviado, que foram incluídas na análise dos resultados.

## RESULTADOS

Os resultados foram organizados em 5 temas e 17 subtemas. Os achados estão sumarizados na Figura 1.

**Figura 1- Sumário dos temas dos resultados das entrevistas com os profissionais que realizam a avaliação do adolescente em conflito com a lei.**



## Levantamento de dados

### Acesso aos dados

A família e o próprio adolescente são indicadas como principal fonte dos dados, seguida por instituições que compõem o sistema socioeducativo e a rede de assistência social, como educação, saúde e Conselhos Tutelares. As dificuldades reportadas pelos profissionais no subtema prenderam-se com: (1) a falta de acesso dos servidores aos sistemas da rede escolar para verificação da frequência escolar; (2) a falta de padronização da comunicação entre as instituições da rede; (3) déficit de atendimento e resposta dos parceiros da rede de proteção (e.g., serviços de saúde mental) e (4) ausência ou recusa da família no processo de acesso aos dados.

*“a falta de acesso dos servidores do socioeducativo as informações escolares que se nós tivéssemos acesso ao sistema da Secretaria de educação, a gente conseguiria ter uma informação fiel sobre a frequência” PED04*

*“Enfim, a rede é um problema, a rede de atendimento. O ideal seria que a rede funcionar, facilitaria nosso trabalho, mas infelizmente. A gente faz encaminhamentos e não tem resposta” AS02*

*“Quando os jovens já têm histórico de acompanhamento dentro da saúde mental, às vezes não é tão simples receber essa informação de maneira precisa” PSI07*

*“Adolescente em situação de rua, por exemplo, ou que não tem a família, que os pais faleceram e foi criado com outros, com vários parentes. Nossa, dificulta demais porque você não consegue construir aquela história.” PSI08*

### Confiabilidade das fontes

Um outro aspecto levantado pelos participantes foi a respeito da insuspeição das fontes tendo em vista que como os adolescentes estão em contexto de justiça, é observado pelos especialistas uma tendência de as informações fornecidas são parciais:

*“você tem que checar informações e as pessoas com o tempo, elas falam mais (...) Ou então eu falar uma coisa, a gente achou que é, mas aí descobriu que não era aquilo mesmo. Então adolescente, realmente não vivia com a mãe apesar da mãe proteger ele e falar que vivia” PSI03*

### Vínculo

A construção do vínculo entre o adolescente infrator e o especialista responsável por seu acompanhamento e avaliação é apontado pelos participantes como fundamental para a recolha das informações necessárias e para o acompanhamento do caso. Todavia, os profissionais revelaram que existe uma tendência para os adolescentes fornecerem informações mais fidedignas, sobretudo quando for sinalizado que essas informações não farão parte da avaliação.

*“Eu percebia às vezes, dependendo do vínculo, já tem um tempo que às vezes a gente está conversando e tem coisas que ele não se abre. Aí quando eu falo assim não, mas ó, isso eu não vou colocar no relatório, não vou falar na justiça (...) Aí quando ele percebe que não vai*

*registrar, não vai falar pra justiça, tem uma abertura maior” PED01*

Alguns participantes da pesquisa demonstraram preocupação face a tensão entre a criação do vínculo com o adolescente e a necessidade de produzir uma avaliação com efeitos judiciais:

*“Eu acho que também a nossa relação com adolescentes, não permite que eu seja esse avaliador, então assim, se eu tivesse que estar fazendo uma avaliação, quando eu tenho até relação com ele. Como a gente tem, a gente está acompanhando de não sei o quê, de se preocupar, de ir atrás das coisas. Eu perco esse meu lugar de avaliador.” PSI03*

## Elaboração da avaliação

### Percepções e Significados

A avaliação dos jovens infratores é vista pelos profissionais participantes como complexa. A maioria demonstra concordar que o objetivo principal é levantar informações para o sistema de justiça juvenil tomar decisões sobre o adolescente. No entanto, participantes indicaram que a avaliação também é uma forma de descrever o trabalho realizado pela equipe, de planejar intervenções e até mesmo como um instrumento político.

*“o papel da avaliação é dar subsídio para o judiciário tomar uma decisão sobre a adolescente.” PSI05*

*“eu entendo o relatório como não apenas um pedaço de papel. Eu entendo um relatório como quase um instrumento político” AS06*

*“No total, foi esse o acompanhamento, fez isso, fez aquilo, essas foram as minhas intervenções, como fosse um resumo do seu trabalho” AS02*

### Autonomia e solidão

O processo de construção da avaliação relatado pelos participantes é descrito como um processo em que existe autonomia, sem definição de modelos pré-estabelecidos. No entanto, esta autonomia é vista por alguns profissionais como um processo solitário e desafiador, visto que a falta de parâmetros comuns leva a dúvidas dos aspectos que devem ser abordados na avaliação.

*“É um processo um pouco solitário, sabe? Sim, é muito individual isso que eu acho que não é nem padronizado. Cada um faz o que acredita” PSI01*

*“é o aspecto mais desafiador e em alguma medida até doloroso. É primeiro porque a sensação que eu tenho é que não tem parâmetros definidos, não há um, não há referenciais pelos quais a gente deve se balizar. E aí, por conta disso, a gente corre o risco de estar em uma vala muito comum ou então, muito subjetiva” PED06*

*“Então você vai ter unidade que o processo todo é feito individualmente por aquele especialista, ele vai começar e terminar isolado naquela função. Eu falo que é abandono. O especialista está abandonado nessa função.” AS03*

Os participantes que relataram fazer a avaliação em equipes multidisciplinares não apre-

sentaram em suas falas estados emocionais negativos como solidão, desamparo ou abandono. Ressaltaram a importância dos estudos de caso e de não terem apenas a visão de apenas um profissional na avaliação:

*“eu não faço sozinha, não é? Eu acho que eu tenho bastante apoio lá, assim, acho que é bastante integrado, só que você ter uma dupla, uma especialidade diferente da minha, aí a gente tem muita troca, é bem próximo” PSI04*

### Critérios e subjetividade

Quando questionados acerca dos critérios utilizados para fazer a avaliação do jovem infrator, os profissionais destacaram a subjetividade como um elemento que permeia o processo avaliativo.

*“cada um baseado em seus critérios e são critérios subjetivos. Porque toda avaliação também parte da situação do avaliador também. O avaliador ele só avalia a partir das suas próprias condições também” AS03*

*“No meu caso, eu não vou mentir para você, não é? Eu trago muito do pessoal, sabe? Eu faço uma análise muito minha, né, dessa questão, então, trago, querendo ou não eu trago as minhas raízes e está guardado de um relatório, eu trago as minhas vivências, eu trago a minha experiência. Não sei se isso é o ideal, mas é o que tento buscar quando eu estou elaborando um relatório” PED02*

*“Acho que fica uma coisa assim, muito subjetiva (...) Não é como uma medida de PSC, tem o tempo, tem as regras, tem até a carga horária: cumpriu, não cumpriu pronto. Então, assim, acho que essa é a principal diferença, porque fica muito subjetivo.” PSI01*

Quanto a critérios objetivos ponderados para a avaliação, o histórico familiar e a educação são destaques para todos os profissionais participantes:

*“O modo que o adolescente enxerga a família, se ele reconhece a autoridade dos pais, se ele reconhece a autoridade dos responsáveis e dos avós.” PED03*

*“Principalmente da escolarização do adolescente, se ele está inserido na escola. E esse critério de bom aproveitamento nem sempre ele é levado em conta, mas mais a inserção” PED04*

O uso de drogas também é apontado como critério de avaliação, embora haja discordâncias entre os profissionais a respeito das balizas desse critério:

*“Eu não avalio a questão de drogas, como ah o adolescente usa drogas por isso ele está em risco. Eu avalio como que o uso de drogas desse adolescente pode ou não inserir ele em um contexto de risco.” AS06*

*“Você aí tem uma pegada de avaliação moral né? Que é aquilo que está proibido, realmente é proibido. Mas o que que isso interfere e o que isso faz mal para a sociedade?” PSI02*

A questão da responsabilização foi destacada pelos profissionais como um critério difícil de avaliar e pouco trabalhado ao longo da medida socioeducativa:

*“eu tento não esquecer esse aspecto, de responsabilização do adolescente, ele está aqui por isso né? (...) para que ele não volte a cometer novamente” AS01*

*“Mas às vezes a gente não trata tanto a questão do ato infracional em si, da reincidência do menino (...) não necessariamente é porque ele estava fora da escola ou porque ele deixou de receber alguma assistência no âmbito social, mas fazer essa avaliação mais minuciosa sobre o que que está causando essa reincidência? Quais fatores contribuíram mais, influenciaram mais na questão do ato (infracional)” PED01*

Os tempos livres, sem monitoramento, também foi destacado:

*“a gente tem uma criança que fica meio tempo na escola e meio tempo livre e nesse meio tempo livre o que ele está fazendo?” AS06*

## **Inseguranças e desafios**

Os profissionais sentem-se inseguros em fazer afirmações e expor situações nas avaliações pois temem ameaças e risco à sua integridade física.

*“São muitas fragilidades. Para eu simplesmente assinar meu nome, e às vezes eu estou assinando uma sentença é para mim mesma. Eu já fui ameaçada por família. Eu já fui ameaçada por família por ter feito uma intervenção mais dura e mais diretiva, avalia o que isso não criou em mim com relação a colocar num relatório escrito e assinado? Sabendo, inclusive, que a família tem acesso. E que eu saio de cara limpa ali depois do expediente ou do meu plantão.” PED06*

*“Aconteceu que esta mãe um dia me ligou pedindo para saber sobre o relatório do adolescente. Isso é uma coisa também que as pessoas falam, têm que ler o relatório quando adolescente, pede. Tem mesmo? (...) eu já fui ameaçada de morte por uma casa inteira por isso.” PED03*

*“a gente tem que ter cuidado com as informações que a gente coloca, porque como a gente está lidando com crimes, com uma coisa pesada mesmo, então você fica meio, às vezes você não pode colocar certas coisas” AS02*

## **Aspectos estruturais da elaboração da avaliação**

### **Fundamentação teórica**

Quanto a fundamentação teórica, a legislação que versa sobre o Sistema de Justiça Juvenil foi apontada por dois profissionais. Ademais, um participante apontou a criminologia crítica e outro o materialismo histórico como fundamentação teórica do processo avaliativo.

*“Eu acho que a legislação a gente usa, o ECA e o Sinase, em relação aos eixos que estão sendo trabalhados (...) mas as produções que a gente tem sobre o sistema socioeducativo sempre falam muito de fatores de risco e proteção. Então isso é uma coisa também que direciona um pouco meu olhar” PSI05*

*“eu tenho da Vera Maraguchi, que é da criminologia crítica (...)” PSI04*

Quatro participantes citaram os fatores de risco e proteção durante a entrevista, sem relacioná-los com a fundamentação teórica de forma tácita:

*“vamos aqui pensando o que cada um sabe do adolescente? Quais fatores de risco vocês identificam? E a gente faz essa construção coletiva ali no estudo de caso” PSI06*

## Avaliações de julgamento profissional estruturadas

As avaliações de julgamento profissional são desconhecidas pela maioria dos profissionais.

*“Não tenho, não conheço esses instrumentos” PSI08*

Dois participantes relataram conhecer superficialmente as avaliações estruturadas com uma percepção negativa, de estigmatização do jovem infrator e da não adequação da avaliação de risco à realidade brasileira:

*“a questão da avaliação de risco, aquela perspectiva que era, que eu julgo como psicologizante, que a gente teve reunião (...) eu fui tremendamente contra porque eu achava que era psicologizante, que desqualificava, até mesmo renegava a parte das questões sociais.” AS06*

## Avaliação Psicopatológica

A avaliação psicopatológica também foi um aspecto investigado na pesquisa apenas com os profissionais da Psicologia. Observou-se que não é realizada a triagem ou avaliação psicopatológica dos adolescentes no sistema socioeducativo por meio de instrumentais. Alguns profissionais pontuaram que caso eles vejam necessidade, é feito um encaminhamento para a avaliação psicopatológica ser realizada no sistema de saúde.

*“Eu faço ele atualmente de forma intuitiva, mas daria pra fazer, sabe? Se alguém quisesse...E então é isso, de maneira intuitiva, vendo os sintomas clássicos da demanda.” PSI07*

*“É uma entrevista mesmo de acolhimento, não é nenhuma triagem, com o teste psicológico, nada desse tipo não” PSI05*

*“Não, não. Na unidade, não” PSI03*

## Percepções sobre a Justiça

### Interpretação da Justiça

Os profissionais demonstraram preocupação com a interpretação que é feita das avaliações dos jovens infratores pelas autoridades judiciárias, em especial no que diz respeito a questões de saúde mental, o que poderia acarretar um maior tempo de internação dos jovens.

*“eu não vou colocar isso porque não sei se vão usar certo essa informação” PSI03*

*“se você não tem o devido cuidado, muitas vezes a interpretação que o juiz vai dar de uma determinada situação não corresponde a realidade.” PED02*

### Clareza nos critérios do judiciário

A ausência de clareza nas definições dos critérios avaliativos pelo judiciário também são aspectos levantados pelos profissionais como fator que dificulta a avaliação.

*“O judiciário, ele tende a esperar que o especialista seja os olhos e os ouvidos da juíza dentro das unidades, só que a clareza do que eles querem, eu acho que eles querem ver, entender o caso e perceber uma evolução (...), mas a gente nunca recebeu documento que dissesse*

*olha, nós gostaríamos que...” AS05*

## Gênero

A questão do gênero foi apontada pelos profissionais como uma dificuldade na avaliação, visto que na percepção dos participantes da pesquisa, as jovens infratoras do sexo feminino são avaliadas de forma mais severa pelo sistema judiciário.

*“Volta e meia a gente tem esses casos, achando que no judiciário com as meninas pesa um pouco a mão” PSI06*

*“elas, eram muito mais duramente punidas que o do que os meninos, que às vezes são os mesmos atos infracionais com o mesmo patamar de envolvimento naquele ato infracional específico” AS05*

## Proposições

### Equipes multidisciplinares

Durante a coleta de dados, os participantes da investigação trouxeram proposições do que poderia auxiliar a avaliação forense do jovem infrator. Dentre as propostas, a avaliação feita por equipes multidisciplinares foi destacada:

*“A avaliação, ela sendo feito por mais profissionais, eu creio que ajuda, porque aí são vários olhares, olhares diferentes, porque quando a gente tem oportunidade de compartilhar (...) Para melhorar essa multidisciplinaridade do olhar do servidor, porque com o tempo, o olhar fica com olhar viciado, com o tempo no serviço público, então é bom ter outras pessoas.” PED05*

### Estudos de caso

Os estudos de caso também foram elencados como uma rotina que, se institucionalizada, poderia facilitar a avaliação do jovem e diminuir as divergências de avaliações feitas por diferentes profissionais do mesmo adolescente:

*“Quando a gente faz estudo de caso, eu acho que facilita muito, porque antes a dificuldade que eu tinha, era cada pessoa avaliava de um jeito, ninguém discutia e às vezes o relatório ficava meio estranho, porque às vezes a avaliação do outro setor não bate com a sua. E o relatório é sobre o adolescente, não é sobre a sua avaliação. E aí não mostrar essa coesão, demonstra exatamente que equipe não está coesa no entendimento e também na intervenção” PSI06*

### Capacitação e cursos formativos

A necessidade de cursos formativos também foi acentuada por todos os profissionais com ênfase de serem voltados para as situações do cotidiano das avaliações, priorizando mais questões práticas do que teóricas.

*“cursos formativos reais, que trate questões reais” PED06*

## Parâmetros avaliativos

Por último, foi demandado sobre a importância do estabelecimento de parâmetros avaliativos que sirvam como baliza tanto para o acompanhamento do adolescente e sua avaliação e que indiquem ao profissional critérios que devem ser priorizados no momento avaliativo:

*“já algum tempo, eu comecei a sentir um pouco de necessidade de ter instrumentos, mais concretos para conduzir o tempo de medida e para que me servisse para fazer essa avaliação.” PSI01*

*“Então como sugestão, é, não sei, mas talvez uma aproximação entre judiciário e Sistema socioeducativo para análise do realmente do cumprimento da medida socioeducativa. Não sei se chegaria a um denominador comum, do que é o cumprimento da medida socioeducativa. Mas poderia ter balizas que nos orientasse nesse sentido. Tanto da justiça quanto da efetividade da medida socioeducativa” PED02*

*“A técnica é para fundamentar o nosso trabalho, por exemplo, você faz um relatório, vamos dizer ele cai na imprensa. Com base em quê ele falou isso? Vão te entrevistar... com base em que o especialista falou isso...ah não sei, com base na minha cabeça. O céu estava azul e eu achei que era isso. Tem que ter os critérios, eu acho que isso valoriza o trabalho.” AS01*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo examinou as percepções e os significados que os profissionais atribuem a avaliação do adolescente em conflito com a lei. Seu primeiro objetivo específico foi em relação aos critérios utilizados pelos profissionais para fazer a avaliação do adolescente em conflito com a lei. Os resultados demonstraram que apesar da utilização dos eixos estabelecidos na lei do Sinase (Lei no 12.594, 2012) a avaliação é ainda feita de forma clínica, visto que não é teoricamente informada (Andrews *et al.*, 2006) e não leva o avaliador a observar sistematicamente itens que são empiricamente relacionados com reincidência infracional. Os resultados confirmam a necessidade de utilização de instrumentos padronizados e empiricamente fundamentados apontada por Maruschi *et al.* (2013).

Também não foi encontrado nos resultados o uso de instrumentos validados para a triagem e/ou avaliação psicopatológica. Esse resultado também corrobora com o estudo brasileiro de Ribeiro *et al.* (2019) em que a avaliação da saúde mental é influenciada pelas percepções pessoais dos profissionais e não por critérios standardizados. Uma avaliação adequada permitiria que menos jovens fossem privados de sua liberdade e as intervenções fossem melhor desenhadas para os adolescentes, permitindo a redução da reincidência (Colins *et al.*, 2015; Grisso, 2007; Salekin, 2015; Swank & Gagnon, 2017; Vincent, Guy, Fusco, *et al.*, 2012; Vincent, Guy, Gershenson, *et al.*, 2012)

Embora os profissionais não usem medidas estruturadas para a avaliação de risco ou necessidades, muitos apontaram observar fatores de risco suportados pela literatura tais como educação, uso de drogas e tempos livres (Andrews & Dowden, 2006; Cuervo & Villanueva, 2018; Hoge, 2015). Todavia, a forma com que os critérios são analisados não observa um padrão comum. Desta forma, a avaliação é guiada pelo critério profissional, sendo reflexo da formação, da experiência e intuição do avaliador (Hart *et al.*, 2016).



O segundo objetivo específico da investigação era compreender o processo da avaliação feito pelos profissionais. Os resultados demonstraram que a primeira fase da avaliação é compatível com o descrito por Medoff & Kinscherff (2006) por recolhimento de informação. A recolha de informação de fontes variadas é recomendada, além da revisão de relatórios feitos por outras instituições (Leach & Powell, 2020). A dificuldade em estabelecer a credibilidade dos relatos dos adolescentes e da família nas avaliações também é relatada por Salekin (2015). A solidão do profissional em seu ofício avaliativo é aspecto que merece atenção, pois a confiabilidade do parecer pode ficar comprometida. A solução para a questão é proposta pelos próprios profissionais, que ao fazer a avaliação em equipes multidisciplinares poderia assegurar a confiabilidade, que não garante a validade, porém uma condição sem a qual a validade não poderia ser obtida (Neal & Grisso, 2014).

Ainda sobre o processo avaliativo, a questão do vínculo também é explorada por Leach & Powell (2020) como o estabelecimento de rapport embora haja a importância de se expor os limites da confidencialidade para o adolescente, esclarecendo os objetivos da avaliação que se difere da avaliação clínica devido o contexto judicial (Davies, 2019).

A responsabilização apontada pelos profissionais corrobora com achados da literatura acerca da importância de trabalhar aspectos relativos ao princípio do risco com uma intervenção focada na redução das necessidades criminológicas, tais como atitudes e comportamentos antissociais (Andrews & Dowden, 2006; Costaris *et al.*, 2022; Cuervo & Villanueva, 2018; Hoge, 2015; Mori *et al.*, 2016).

Os resultados da investigação também descreveram desafios e questões éticas na realização das avaliações, tais como a insegurança e o risco ao fazerem a avaliação do adolescente infrator devido o livre acesso da avaliação ao adolescente, sua família e terceiros. Apesar de não ser objeto principal de estudo desta investigação, o sofrimento destes profissionais merece ser mencionado e investigado com mais cautela em futuras pesquisas.

Em relação ao receio com a interpretação da justiça, estudos demonstram que da mesma forma que os profissionais podem ser guiados pela sua subjetividade em uma avaliação não estruturada, os magistrados também podem incorrer nos vieses na tomada de decisão (Neal *et al.*, 2022; Neal & Grisso, 2014).

A questão do gênero também é um desafio para os profissionais que lidam com jovens infratores do sexo feminino, mesmo sendo pouco investigado no Brasil (De Arruda & Krahn, 2020), as avaliações devem contemplar necessidades específicas e sensíveis ao gênero (de Vogel & Nicholls, 2016; Rizeq & Skilling, 2022)

Por fim, as sugestões de aperfeiçoamento da avaliação do adolescente infrator propostas pelos participantes vão ao encontro de outros achados na literatura tais como capacitações e formações continuadas (Alberto *et al.*, 2021), acordos de confiabilidade (Neal & Grisso, 2014) que podem ser alcançados por meio de um trabalho em equipe multidisciplinar ou em estudos de caso.

Os resultados da presente investigação e a proposta dos profissionais de estabelecimento de parâmetros avaliativos demonstram a necessidade da adoção de um modelo de avaliação de quarta geração, que é fundamentada teoricamente e empiricamente validada. A utilização de uma avaliação de julgamento profissional estruturada poderia minimizar vários desafios e ques-

tões éticas apontadas pelos profissionais, pois reduziria os vieses, aumentaria a confiabilidade e validade além de proporcionar intervenções mais adequadas e eficazes. Embora as avaliações forenses enfrentem desafios em sua implantação e devam ser aperfeiçoadas, elas são superiores as avaliações clínicas não estruturadas (Andrews *et al.*, 2006; Neal *et al.*, 2022; Rizeq & Skilling, 2022; Venner *et al.*, 2021; Viljoen & Vincent, 2020).

Apesar das contribuições do presente trabalho, este apresenta também algumas limitações. Mais concretamente, limitações da própria metodologia de pesquisa qualitativa e que teve uma amostra de conveniência em uma primeira fase. Será interessante em investigações futuras incluir outros tipos de amostragem ou outra metodologia de pesquisa sobre o tema, possibilitando assim um mapeamento mais abrangente da avaliação forense pelos profissionais da área.

No que respeita às implicações práticas, o estudo pode constituir-se como uma ferramenta de elevado valor para o sistema socioeducativo do Distrito Federal, uma vez que permite a todos que fazem parte do Sistema de Justiça Juvenil, sejam eles magistrados, gestores ou profissionais, observarem a importância da avaliação forense juvenil e seu impacto na vida dos adolescentes em conflito com a lei e na sociedade em geral. Neste sentido, a investigação permitiu identificar quais as competências com necessidade de desenvolvimento e formação específica, apontando um caminho para avaliações de julgamento profissional estruturadas baseado em evidências.

Acrescenta-se ainda que investigações futuras podem traduzir e validar avaliações de risco no Brasil, verificar a adequação multicultural desses instrumentos e, além disso, aprofundar nos instrumentos de avaliação psicopatológica e sua importância para o sistema de justiça juvenil. Um outro caminho possível é a construção e validação de avaliações de julgamento profissional estruturadas, fundamentadas teoricamente e pautadas em evidências científicas. Outro aspecto que requer desenvolvimentos futuros trata-se do viés da avaliação forense no sistema de justiça juvenil, seja por parte do avaliador ou do magistrado. Ademais, sugere-se que estudos neste campo possam contemplar as diferenças entre a avaliação feita em momento pré-processual e no momento final da medida socioeducativa.

## REFERÊNCIAS

- Alberto, M. de F. P., Pessoa, M. C. B., Costa, C. S. da S., Silva, E. B. F. de L., & Amorim, T. R. de S. (2021). Construção de projeto de vida de jovens: Desafios para atuação profissional no contexto da socioeducação. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/10.36298/gerais202114e15640>
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Wormith, J. S. (2006). The Recent Past and Near Future of Risk and/or Need Assessment. *Crime & Delinquency*, 52(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0011128705281756>
- Andrews, D. A., & Dowden, C. (2006). Risk Principle of Case Classification in Correctional Treatment: A Meta-Analytic Investigation. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50(1), 88–100. <https://doi.org/10.1177/0306624X05282556>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Livraria Martins Fontes.
- Borum, R. (2000). Assessing Violence Risk among Youth. *Journal of Clinical Psychology*, 56(10), 1263–

1288. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(200010\)](https://doi.org/10.1002/1097-4679(200010))

Borum, R., Bartel, P., & Forth, A. (2006). Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY). Psychological Assessment Resources, Inc.

Lei no 12.594, no 12.594 (2012). [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)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Sucessfull Qualitative Research—A pratical guide for beginners*. Em Sage Publications. Sage Publications.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Campbell, C., Onifade, E., Barnes, A., Peterson, J., Anderson, V., Davidson, W., & Gordon, D. (2014). Screening Offenders: The Exploration of a Youth Level of Service/Case Management Inventory (YLS/CMI) Brief Screener. *Journal of Offender Rehabilitation*, 53(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/10509674.2013.861314>

Colins, O. F., Grisso, T., Mulder, E., & Vermeiren, R. (2015). The relation of standardized mental health screening and categorical assessment in detained male adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(3), 339–349. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0584-1>

Costaris, M., Peterson-Badali, M., & Skilling, T. A. (2022). A Latent Class Analysis of the Antisocial Attitudes Domain of the Youth Level of Service/Case Management Inventory. *Criminal Justice and Behavior*, 49(8), 1192–1209. <https://doi.org/10.1177/00938548221084301>

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5–15. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>

Cuervo, K., & Villanueva, L. (2018). Prediction of Recidivism With the Youth Level of Service/Case Management Inventory (Reduced Version) in a Sample of Young Spanish Offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(11), 3562–3580. <https://doi.org/10.1177/0306624X17741250>

Davies, J. (2019). Developing a Model for Evidence-based Clinical Forensic Interviewing. *International Journal of Forensic Mental Health*, 18(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/14999013.2018.1508096>

De Arruda, J. S., & Krahn, N. M. W. (2020). Juvenile justice and punishment of girls in brazil: Knowledge production and research perspectives. *Onati Socio-Legal Series*, 10(2), 257–290. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1056>

de Vogel, V., & Nicholls, T. L. (2016). Gender Matters: An Introduction to the Special Issues on Women and Girls. *International Journal of Forensic Mental Health*, 15(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/14999013.2016.1141439>

Faust, D., & Ahern, D. C. (2012). Clinical Judgment and Prediction. Em D. Faust (Org.), *Ziskin's Coping with Psychiatric and Psychological Testimony* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195174113.003.0009>

- Galinari, Guimarães, Lyara C., & Bazon, Marina R. (2020). A (in)sensibilidade do Sistema Socioeducativo: Caracterização dos Padrões de Conduta Infracional e de Exposição a Risco de uma Amostra de Adolescentes Internados. *4(2)*, 42–56.
- Gammelgård, M., & Koivisto, A.-M. (2008). The predictive validity of the Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY) among institutionalised adolescents. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, *19(3)*, 352–370. <https://doi.org/10.1080/14789940802114475>
- Grisso, T. (2007). Why We Need Mental Health Screening and Assessment in Juvenile Justice Programs. Em *The Mental Health Needs of Young Offenders* (p. 270–287). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543913.014>
- Grisso, T. (2019). Three Opportunities for the Future of Juvenile Forensic Assessment. *Criminal Justice and Behavior*, *46(12)*, 1671–1677. <https://doi.org/10.1177/0093854819883671>
- Haney-Caron, E., Esposito Smythers, C., Tolou-Shams, M., Lowery, A., & Brown, L. K. (2019). Mental health symptoms and delinquency among court-involved youth referred for treatment. *Children and Youth services review*, *98*, 312–318. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.008>
- Hart, S. D., Douglas, K. S., & Guy, L. S. (2016). The Structured Professional Judgement Approach to Violence Risk Assessment. Em *The Wiley Handbook on the Theories, Assessment and Treatment of Sexual Offending* (p. 643–666). John Wiley & Sons Singapore Pte. Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118574003.wattso030>
- Hilterman, E. L. B., Bongers, I. L., Nicholls, T. L., & van Nieuwenhuizen, C. (2018). Supervision trajectories of male juvenile offenders: Growth mixture modeling on SAVRY risk assessments. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *12(1)*, 15. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0222-7>
- Hoge & Andrews. (2003). Youth Level of Service/Case Management Inventory. Multi-Health Systems.
- Hoge, R. D. (2015). Risk, need, and responsivity in juveniles. Em *APA handbook of psychology and juvenile justice*. (p. 179–196). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14643-009>
- Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Trentini, C. M., Rovinski, S. L. R., & Lago, V. de M. (2020). Avaliação Psicológica no Contexto Forense. *ArtMed*.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2021). Atlas da violência. <http://www.ipea.gov.br>
- Jennings, W., Maldonado-Molina, M., Fenimore, D. M., Piquero, A. R., Bird, H., & Canino, G. (2019). The linkage between mental health, delinquency, and trajectories of delinquency. *Journal of Criminal Justice*, *62*, 66–73.
- Kitzmler, M. K., Hoskins, K., & Cavanagh, C. (2022). Examining Sex-Based Measurement Invariance in the Youth Level of Service/Case Management Inventory. *Crime & Delinquency*, 00112872110736. <https://doi.org/10.1177/0011287211073677>
- Kleeven, A. T. H., de Vries Robbé, M., Mulder, E. A., & Popma, A. (2022). Risk assessment in juvenile and young adult offenders: Predictive validity of the SAVRY and SAPROF-YV. *Assessment*, *29(2)*, 181–197. *APA PsycInfo*. <https://doi.org/10.1177/1073191120959740>
- Koetzle, D., Mellow, J., Piñol, D., & Jay, J. (2021). Practical Guide to Youth Risk and Need Assessments in Latin America and the Caribbean. American Institutes for Research & John Jay College of Criminal

Justice.

Koh, L. L., Day, A., Klettke, B., Daffern, M., & Chu, C. M. (2020). The predictive validity of youth violence risk assessment tools: A systematic review. *Psychology, Crime & Law*, 26(8), 776–796. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2020.1734200>

Leach, C. L., & Powell, M. B. (2020). Forensic risk assessment interviews with youth: How do we elicit the most reliable and complete information? *Psychiatry, Psychology and Law*, 27(3), 428–440. <https://doi.org/10.1080/13218719.2020.1734982>

Lincoln, Yvonna & Guba, Egon. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2013). Aplicação de medidas socioeducativas em adolescentes: Avaliação auxiliar às tomadas de decisão. *Psico*, 44(3), 453–463.

McKay, C. (2020). Predicting risk in criminal procedure: Actuarial tools, algorithms, AI and judicial decision-making. *Current Issues in Criminal Justice*, 32(1), 22–39. <https://doi.org/10.1080/10345329.2019.1658694>

Medoff, D., & Kinscherff, R. (2006). Forensic Evaluation of Juvenile Sexual Offenders. Em S. N. Sparta & G. P. Koocher (Orgs.), *Forensic Mental Health Assessment of Children and Adolescents* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195145847.003.0022>

Moffitt, T. E., Achenbach, T., Cairns, R., Earls, F., Farrington, D., Henry, B., Lahey, B., Linster, R., Loeber, R., Patterson, G., Raudenbusch, S., Reiss, A., Robins, L., Sampson, R., Tremblay, R., Visher, C., Overgard, J. W. E., & Moffitt, E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674–701.

Mori, T., Takahashi, M., & Ohbuchi, K. (2016). Conditions of effective correctional treatment for reducing recidivism: Focusing on risk principle. *The Japanese Journal of Psychology*, 87(4), 325–333. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.87.15016>

Muir, N. M., Viljoen, J. L., Jonnson, M. R., Cochrane, D. M., & Rogers, B. J. (2020). Predictive validity of the Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY) with Indigenous and Caucasian female and male adolescents on probation. *Psychological Assessment*, 32(6), 594–607. <https://doi.org/10.1037/pas0000816>

Neal, T. M. S., & Grisso, T. (2014a). The cognitive underpinnings of bias in forensic mental health evaluations. *Psychology, Public Policy, and Law*, 20(2), 200–211. <https://doi.org/10.1037/a0035824>

Neal, T. M. S., & Grisso, T. (2014b). The cognitive underpinnings of bias in forensic mental health evaluations. *Psychology, Public Policy, and Law*, 20(2), 200–211. <https://doi.org/10.1037/a0035824>

Neal, T. M. S., Lienert, P., Denne, E., & Singh, J. P. (2022). A general model of cognitive bias in human judgment and systematic review specific to forensic mental health. *Law and Human Behavior*, 46(2), 99–120. <https://doi.org/10.1037/lhb0000482>

Negreiros, J. (2015). *Intervenção na delinquência juvenil: Perspetivas psico-forenses*. Editora CRV.

Nijdam-Jones, A., García-López, E., Aparcerro, M., & Rosenfeld, B. (2020). How Do Latin American Professionals Approach Violence Risk Assessment? A Qualitative Exploratory Study. *International Journal of Forensic Mental Health*, 19(3). <https://doi.org/10.1080/14999013.2019.1707330>

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ribeiro, D. S., Ribeiro, F. M. L., & Deslandes, S. F. (2019). Discourses about mental health demands of young offenders serving detention measure in juvenile correctional centers in Rio de Janeiro, Brazil. *Ciencia e Saude Coletiva*, 24(10), 3837–3846. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182410.23182017>
- Rizeq, J., & Skilling, T. (2022). Validating Supplementary Needs Assessment Tools for Use with Girls and Women in Conflict with the Law. Em *The Wiley Handbook on What Works with Girls and Women in Conflict with the Law* (p. 120–134). <https://doi.org/10.1002/9781119874898.ch9>
- Salekin, R. T. (2015). Empirical foundations and limits of juvenile forensic evaluation. Em *Forensic evaluation and treatment of juveniles: Innovation and best practice*. (p. 65–87). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14595-005>
- Scott, M., Underwood, M., & Lamis, D. A. (2015). Suicide and Related-Behavior Among Youth Involved in the Juvenile Justice System. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(6), 517–527. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0390-8>
- Singh, J. P., Grann, M., & Fazel, S. (2010). A comparative study of violence risk assessment tools\_ A systematic review and metaregression analysis of 68 studies involving 25,980 participants \_ Elsevier Enhanced Reader. *Clinical Psychology Review*, 31, 500–512.
- Soderstrom, M. F. P., Childs, K. K., & Frick, P. J. (2020). The Role of Protective Factors in the Predictive Accuracy of the Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY). *Youth, Violence and Juvenile Justice*, 18(1), 78–95. <https://doi.org/10.1177/1541204019837329>
- Sparta, S. N., & Koocher, G. P. (Orgs.). (2006). *Forensic Mental Health Assessment of Children and Adolescents*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195145847.001.0001>
- Swank, J. M., & Gagnon, J. C. (2017). A National Survey of Mental Health Screening and Assessment Practices in Juvenile Correctional Facilities. *Child and Youth Care Forum*, 46(3), 379–393. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9379-5>
- Taxman, F. S., & Smith, L. (2021). Risk-Need-Responsivity (RNR) classification models: Still evolving. *Agression and Violent Behavior Elsevier*, 59. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101459>
- Venner, S., Sivasubramaniam, D., Luebbers, S., & Shepherd, S. M. (2021). Cross-cultural reliability and rater bias in forensic risk assessment a review of the literature. *Psychology, Crime & Law*, 27(2), 105–121. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2020.1775829>
- Vilarins, N. P. G. (2014). Adolescentes com transtorno mental em cumprimento de medida socioeducativa de internação. *Ciencia e Saude Coletiva*, 19(3), 891–898. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.13042013>
- Viljoen, J. L., Mclachlan, K., & Vincent, G. M. (2010). Assessing Violence Risk and Psychopathy in Juvenile and Adult Offenders: A Survey of Clinical Practices. *Assessment*, 17(3), 377–395. <https://doi.org/10.1177/1073191109359587>
- Viljoen, J. L., Shaffer, C. S., Muir, N. M., Cochrane, D. M., & Brodersen, E. M. (2019). Improving Case Plans and Interventions for Adolescents on Probation: The Implementation of the SAVRY

and a Structured Case Planning Form. *Criminal Justice and Behavior*, 46(1), 42–62. <https://doi.org/10.1177/0093854818799379>

Viljoen, J. L., & Vincent, G. M. (2020). Risk assessments for violence and reoffending: Implementation and impact on risk management. *Clinical Psychology: Science and Practice*. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12378>

Vincent, G. M., Guy, L. S., Fusco, S. L., & Gershenson, B. G. (2012). Field reliability of the SAVRY with juvenile probation officers: Implications for training. *Law and Human Behavior*, 36, 225–236. <https://doi.org/10.1037/h0093974>

Vincent, G. M., Guy, L. S., Gershenson, B. G., & McCabe, P. (2012). Does Risk Assessment Make a Difference? Results of Implementing the SAVRY in Juvenile Probation. *Behavioral Sciences and The Law*, 30, 384–405. <https://doi.org/10.1002/bsl.2014>

Vincent, G. M., Guy, L. S., & Grisso, T. (2012). Risk Assessment in Juvenile Justice: A Guidebook for Risk Assessment in Juvenile Justice: A Guidebook for Implementation Implementation. [https://escholarship.umassmed.edu/psych\\_cmhsr](https://escholarship.umassmed.edu/psych_cmhsr)

Vincent, G. M., Guy, L. S., Perrault, R. T., & Gershenson, B. (2016). Risk assessment matters, but only when implemented well: A multisite study in juvenile probation. *Law and Human Behavior*, 40(6), 683–696. <https://doi.org/10.1037/lhb0000214>



# **Os adolescentes em privação de liberdade e a busca sobre o sentido da vida na perspectiva da logoterapia**

---

Adriana Matos Rodrigues Pereira  
Geraldo Caliman

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.3



## RESUMO

Considerando o crescente número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e a reincidência deles nos últimos anos, este capítulo se justifica pela importância de refletir sobre o conceito de adolescência e da Socioeducação, oportunizar projetos voltados à discussão sobre o sentido da vida. Assim, tem por objetivo compreender o sentido da vida, na perspectiva da logoterapia, para os adolescentes em privação de liberdade de uma unidade Socioeducativa. Dividido em duas partes, a primeira é composta por uma base teórica que conceitua a adolescência dentro do contexto de privação de liberdade e os pilares da logoterapia onde o sentido da vida é construído. A segunda parte, por sua vez, apresenta um relato de pesquisa participante, trazendo um recorte da pesquisa intitulada “A construção do projeto de vida para os adolescentes em privação de liberdade: uma proposição para a socioeducação no Distrito Federal”, na qual a pesquisadora realizou o Projeto de Vida, baseado na concepção de Viktor Frankl, em uma Unidade Socioeducativa. Ademais, este capítulo mostrará uma das etapas da pesquisa, promovendo a reflexão sobre o sentido da vida com os adolescentes em privação de liberdade. Mediante falas e entrevistas com os participantes da pesquisa, foram produzidas as considerações por meio da análise de conteúdo. Por fim, acredita-se que os relatos apontam para, o autoconhecimento e a descoberta sobre o sentido da vida por parte dos adolescentes.

**Palavras-chave:** sentido da vida. adolescentes. privação de liberdade. logoterapia.

## ABSTRACT

Considering the growing number of adolescents in compliance with socio-educational measures and their recurrence in recent years, this chapter is justified by the importance of reflecting on the concept of adolescence and socio-education, providing opportunities for projects aimed at discussing the meaning of life. Thus, it aims to understand the meaning of life, from the perspective of logotherapy, for adolescents deprived of liberty in a socio-educational unit. Divided into two parts, the first is composed of a theoretical basis that conceptualizes adolescence within the context of deprivation of liberty and the pillars of logotherapy where the meaning of life is constructed. The second part, in turn, presents a participant research report, bringing an excerpt from the research entitled “The construction of the life project for adolescents in deprivation of liberty: a proposition for socio-education in the Federal District”, in which the researcher carried out the Life Project, based on Viktor Frankl’s conception, in a Socio-Educational Unit. Furthermore, this chapter will show one of the stages of the research, promoting reflection on the meaning of life with adolescents in deprivation of liberty. Through speeches and interviews with the research participants, considerations were produced through content analysis. Finally, it is believed that the reports point to self-knowledge and the discovery of the meaning of life by adolescents.

**Keywords:** meaning of life. adolescents. deprivation of freedom. logotherapy.

## INTRODUÇÃO

Este relato traz uma perspectiva conceitual sobre a adolescência, tendo como pano de fundo o contexto da Socioeducação e os adolescentes em privação de liberdade. Não há aqui a pretensão de abordar um conceito engessado sobre a adolescência, mas uma visão contem-

porânea do ser adolescente em um cenário de grandes adversidades, como é a privação de liberdade.

O adolescente em conflito com a lei praticou infrações que desafiam o sistema de justiça, tendo em vista que envolvem questões políticas, jurídicas, estruturais e sociais. De acordo com o Sinase (Lei n.º 12.594/ 2012), esse adolescente poderá, a depender da gravidade de seus atos, ser privado da liberdade, sendo conduzido a uma instituição socioeducativa.

Em suma, o presente capítulo buscou se guiar pela prerrogativa de pensar a socioeducação como um espaço de educação e de ressignificação por parte dos adolescentes e de seus atos, acreditando em uma proposta de reflexão sobre a vida para além do sistema socioeducativo. Ademais, em um breve relato, apresenta-se um recorte de uma pesquisa participante interventiva com adolescentes da socioeducação, representando uma das etapas que promoveu a reflexão sobre o sentido da vida, com base na Logoterapia.

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira composta por uma base teórica que conceitua a adolescência e os pilares da logoterapia. A segunda parte, apresenta um relato de pesquisa participante, trazendo um recorte da pesquisa participante, na qual a pesquisadora realizou o Projeto de Vida, baseado na concepção de Viktor Frankl, em uma Unidade Socioeducativa.

Haja vista as análises realizadas a partir da pesquisa, acredita-se que será de grande relevância o compartilhamento dos achados sobre o olhar dos adolescentes em busca do sentido da vida.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Compreensões sobre a adolescência

Nosso ponto de partida será um olhar histórico que nos mostra que a nomenclatura “adolescência” não existia dentro do desenvolvimento humano durante muito tempo e que surgiu somente no século XVIII. Segundo Pereira (2005), “adolescência” deriva do latim *adollacentia* e significa o processo de crescimento em direção à maturidade. O autor citado nos remete à ideia de processo e desenvolvimento humano, mas adiante a Organização Mundial da Saúde (OMS) amplia com uma espécie de materialização da adolescência, por meio da sistematização da idade.

Para a OMS, essa etapa da vida se distingue por meio das transformações físicas e biológicas que acontecem no corpo de meninos e de meninas e se apresenta como um processo fisiológico, que apressa o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Acontece entre 10 e 19 anos, sendo dividida em duas etapas: pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e adolescência propriamente dita (de 15 aos 19 anos).

Continuando em uma abordagem legal, faz-se necessário registrar o que afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Segundo o documento, a adolescência se situa entre os 12 e os 18 anos incompletos. Por sua vez, para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011), a adolescência se divide em duas fases: a fase inicial (dos 10 aos 14 anos de idade), constituída pelas transformações cognitiva, emocional, sexual e psicoló-

gica e fase final (dos 15 aos 19 anos de idade), quando os adolescentes estabelecem sua identidade e autonomia. A partir das afirmativas contempladas nos parágrafos anteriores, podemos perceber que, legalmente, esses conceitos não trazem aspectos relacionados com suas características psicológicas ou sociológicas, mostrando-se reducionistas, no que diz respeito a uma interpretação com bases apenas cronológicas.

Ademais, precisamos enfatizar que não podemos restringir o conceito de adolescência a um marco etário. Atualmente, essa etapa é reconhecida como um momento de grande complexidade, que necessita de interpretações mais profundas, envolvendo suas características e sua relação social, pois a adolescência é sim um processo que abarca outras questões, desde a construção da identidade do indivíduo, mudanças comportamentais, físicas até psicológicas.

Assim, com o objetivo de contribuir sobre o conceito de adolescência é necessário refletir primeiramente sobre os aspectos históricos. Segundo Ariès (1986), o reconhecimento da adolescência só aconteceu no final do século XVIII e com o surgimento da nova nomenclatura criou marcos importantes para a compreensão das transformações da sociedade.

Naquela época, as crianças eram percebidas a partir de suas necessidades e dentro do contexto da preocupação dos adultos. O que determinava o fato de ainda não serem adultas era a demonstração de dependência e de carência de cuidado. Portanto, conforme a criança cresce e já não mais necessitava da atenção do adulto, pois se tornava mais autônoma, era imediatamente associada à rotina dos adultos e compreendidas como maduras.

Então, ao final do século XIX e meados do século XX, o conceito de adolescência vai surgindo. Segundo Rakoff (1995, p. 57):

[e]xisten indicios anteriores en las nociones acerca de la juventud que se han convertido casi en lugares comunes, como su relación con el amor, la aventura, la imprudencia, la energía, la belleza, la falta de previsión y el exceso de emoción. Pero nada de esto se aproxima a la definición de la adolescencia como otra etapa de la vida que ha surgido en los últimos cincuenta o sesenta años<sup>1</sup>.

Entre o reconhecimento de uma nova etapa e a conceituação levou-se muito tempo e apenas no século XX começou a levar em conta as características e as mudanças biológicas que ocorrem a partir do desenvolvimento humano e das mudanças comportamentais. Destaca-se que as alterações corporais trazem uma espécie de spoiler sobre um roteiro de vida, que nos diz: precisamos nos despedir da infância e ingressar no corpo de adolescente para no futuro nos transformarmos em adultos.

Erickson (1976) mostra a adolescência como uma fase importante no processo do desenvolvimento, como “[...] um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (ERICKSON, 1976, p. 128). Nesse sentido, há uma validação por parte do autor acerca da existência da etapa da adolescência, que permite ir além de outras conceituações e compreender essa etapa e suas características a fim de, mais adiante, possibilitar a abordagem sobre a realidade do adolescente em privação de liberdade nas Unidades Socioeducativas como uma especificidade.

Enfim, as mudanças físicas não transformam uma criança em um adolescente. Segundo Berger e Thompson (1997), outras modificações mais significativas acontecem e com menos visibilidade, a exemplo das mudanças emocionais e sociais.

*1[há] dicas anteriores em noções sobre a juventude que se tornaram quase comuns, como sua relação com o amor, aventura, imprudência, energia, beleza, falta de previsão e excesso de excitação. Mas nada disso chega perto de definir a adolescência como mais uma etapa da vida que surgiu nos últimos cinquenta ou sessenta anos (RAKOFF, 1995, p. 57).*

Naturalmente, na fase da adolescência, um indivíduo começa a pensar e a refletir sobre seus gostos, suas ações, suas vestimentas, suas escolhas e suas amizades em um processo de desconstrução. Esse momento é caracterizado por três lutos, abordados por Aberastury (1989, p. 10) da seguinte forma:

[e]le vive neste sentido três lutos: a) O luto pelo corpo infantil perdido, base biológica da adolescência, que se impõe ao indivíduo que não poucas vezes tem que sentir suas mudanças como algo externo, frente ao qual se encontra como espectador impotente do que ocorre no seu próprio organismo; b) o luto pelo papel e pela identidade infantis, que o obriga a uma renúncia da dependência e a uma aceitação de responsabilidades que muitas vezes desconhece; c) o luto pelos pais da infância, os quais tentam persistentemente requerer na sua personalidade, procurando o refúgio e a proteção que eles significam.

Em meio a uma busca pela construção de sua identidade a partir do afastamento do referencial parental, o adolescente também necessitará da família para ter um suporte para a base identitária. Por mais que se mostre contraditório, essa construção será resultado de tudo que ele viveu e recebeu dos seus pares durante sua vida, trazendo um sustento emocional.

No processo para a construção da identidade do adolescente, compreende-se que o corpo tem um espaço significativo, pois propõe o registro de “quem sou eu”. Os adolescentes mostram vestes específicas para encobrir as mudanças físicas que estão sendo vivenciadas, como as tatuagens e piercings que traduzem a que tribos pertencem, identificando-se com outros e demonstrando suas emoções. Segundo Le Breton (2010, p. 26), “[a] pele envolve o corpo, os próprios limites, estabelece a fronteira entre o dentro e o fora de maneira vívida, porosa, pois ela também é uma abertura para o mundo, uma memória viva”. A adolescência não é só uma mudança física, mas sim uma série de imagens e construções sobre quem ele é, que muito pesa sobre a vida dos adolescentes.

## O adolescente em privação de liberdade e o sentido da vida na perspectiva da logoterapia

Para compreendermos o contexto do adolescente em conflito com a lei na socioeducação, iniciaremos com uma citação de Caligares: “Eles transgridem para serem reconhecidos, e os adultos, para reconhecê-los, constroem visões da adolescência” (CALIGARES, 2000, p. 35). Socialmente, é muito comum ouvir associações entre adolescência e transgressão. Muitas são as situações em que ouvimos pessoas se referindo ao adolescente como sendo um “aborrecente”. Sem querer justificar aqui a forma como uma parte da sociedade se refere ao adolescente, podemos dizer que, ao observá-los, é possível perceber a dificuldade que eles têm em cumprir regras, de demonstrar responsabilidade com suas atividades e de obedecer às normas sociais. Segundo Caligares (2000), a resposta para a maioria das transgressões pode estar na necessidade de serem reconhecidos. Muitas vezes, o reconhecimento pode não vir de uma perspectiva positiva, pois mesmo as ações negativas dão a ele um status de empoderamento e de protagonismo. O adolescente, que, muitas vezes, não consegue se sobressair por meio de atitudes positivas, passa a ganhar um olhar social de destaque no momento que infringe uma regra.

Além da grande necessidade de reconhecimento por parte do adolescente percebe-se também uma falta de perspectiva e de sentido da vida. É sobre esses aspectos que iremos discutir, haja vista que a Logoterapia poderá servir de suporte ou estratégia para que os adolescentes construam caminhos para trilhar e o verdadeiro sentido para suas vidas no contexto de privação de liberdade.

É preciso que antes de tudo sejam explicitadas algumas questões relacionadas à medida de privação de liberdade dentro da socioeducação. De acordo com o ECA, as medidas socioeducativas para o adolescente em conflito com a Lei serão determinadas conforme alguns dos critérios elencados a seguir.

De maneira geral, a expressão “adolescente em conflito com a lei” sugere uma ideia momentânea, pontual, que pode ser transformada, revista. Para tanto, o ECA insere em seu estatuto o conceito de “pessoa em desenvolvimento”. Ademais, a construção do ECA, em 1990, representa o início de um novo paradigma em relação à criança e ao adolescente. Ambos passam a ser vistos como sujeitos de direitos, que devem ter garantidos a proteção e o lugar de cidadãos, evidenciando uma mudança na compreensão sobre o indivíduo, considerado sujeito em processo de desenvolvimento.

Acredita-se que a mudança que se desejava a partir do ECA, no que tange ao adolescente em conflito com a lei, era o fortalecimento da efetivação da socioeducação, em uma prática para além da punição, sendo uma reorganização das ações e de contextos de atendimento ao adolescente que cometeu ato infracional. Em suma, a socioeducação surgiu com o objetivo de propor um caráter educativo para as medidas. Dessa forma, as ações dispostas e suas aplicações iniciam com as seguintes diretrizes:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990, n. p.).

Em consonância a esse artigo do ECA, as medidas são divididas em graus diferentes e devem ser aplicadas conforme a gravidade do ato cometido e com a situação pessoal do adolescente, levando-se em consideração diversos aspectos.

Dessa forma, este capítulo se atém à medida de internação, fazendo um recorte sobre os adolescentes em privação de liberdade. Assim, um elemento de fundamental importância contido no ECA é a garantia de que o adolescente terá acesso à educação. O artigo 123, em seu parágrafo único, dispõe que “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas” (BRASIL, 1990, n. p.). Sabe-se que a maioria das unidades de internação para adolescentes tem uma escola pública dentro do complexo, o que deveria contribuir para a formação dos adolescentes, mas nem sempre é isso que acontece, pois o que se verifica está longe do desejado. Logo, a realidade da socioeducação que os adolescentes vivenciam não pode apenas ser pensada no contexto da escolarização, pois essa, isoladamente, não garante efetivamente a complexidade das demandas do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Importa destacar que, no artigo 124 do ECA, constam determinações para assegurar esses direitos ao adolescente:

Art. 124. [...] XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII - ter acesso aos meios de comunicação social; XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje [...] (BRASIL, 1990, n. p.).

Essas determinações reafirmam a importância e a necessidade da educação plural, das atividades esportivas, da preparação profissional e do acesso aos meios de comunicação, para que o afastamento do convívio social não cause no adolescente, além de outros comprometimentos, uma alienação em relação ao mundo em que ele vive, mas o prepare para a reintegra-

ção ao convívio social. Portanto, acredita-se que a Logoterapia poderá trazer um caminho para que o adolescente descubra o sentido da vida e busque em seu processo de ressignificação os pilares da Logoterapia nos aspectos da liberdade de vontade, vontade de sentido e sentido da vida.

Esse arcabouço teórico da Logoterapia traz uma proposição de suscitar o desejo do adolescente para o significado de sua existência, sendo esse o pontapé inicial para a ressignificação de valores e para o desejo de mudança. Dessa maneira, iniciaremos com o conceito de Logoterapia, inaugurado por Viktor Frankl (1946) quando lançou seu livro *Em busca de sentido*, no qual narra sua vivência em campos de concentração a partir das ideias da Logoterapia e da Análise Existencial. Trata-se do que ficou conhecido como a Terceira Escola Vienense de Psicoterapia. De acordo com Fizzotti (1998, p. 29), a Logoterapia é

[...] uma teoria sobre a personalidade que, aplicada na prática clínica e na metodologia terapêutica, põe em destaque a capacidade fundamental do ser humano de encontrar sempre um sentido em tudo o que faz, em tudo o que experimenta, em tudo o que sofre.

Acredita-se que, mesmo não sendo aplicada de forma clínica, mas considerando suas bases, poderá possibilitar um processo de reflexão para ajudar os adolescentes em privação de liberdade a encontrarem o sentido de suas vidas.

Na visão de Frankl (2008), o ser humano “encontra” sentido nas situações da vida, seja no âmbito pessoal e/ou situacional. Para ele, a Logoterapia e a Análise Existencial partem da compreensão de que o sentido não está no sujeito, nem no objeto, mas sim na relação do sujeito com o objeto e com o mundo. É possível, então, pensar uma proposição para esse adolescente, para que ele construa sua análise existencial, possa encontrar um sentido para sua vida, bem como conjecturas positivas acerca de sua existência.

É importante destacar que a Logoterapia é uma psicoterapia que se desenvolve por meio da motivação primária a vontade de sentido e a análise existencial, seria a vontade inerente do ser humano em buscar o sentido. Elas se baseiam em uma tríade conceitual que forma “uma cadeia de elos que se conectam reciprocamente” (FRANKL, 2011, p. 7): liberdade da vontade, vontade de sentido e sentido de vida.

O ser humano tem a liberdade de fazer escolhas e desejar o que quiser, independente das circunstâncias que a vida lhe impõe. O sentido da vida é que irá ajudá-lo a superar as condicionantes; esse será o primeiro pilar da tríade, a liberdade da vontade. A Logoterapia usa a Análise Existencial para a autorreflexão e compreensão da liberdade, buscando os valores pessoais na responsabilidade do indivíduo. Vale ressaltar que, mesmo no caos, o ser humano tem liberdade de escolha, porém nem sempre tem a consciência de possuí-la e, muitas vezes, infringe normas sociais por acreditar que não poderia fazer de forma diferente.

O segundo pilar da Logoterapia é a vontade de sentido. Para Frankl (2011), “há um sentido para a vida – isto é, um sentido pelo qual o homem sempre esteve a buscar [vontade de sentido] – e que o homem tem a liberdade de engajar-se, ou não, na realização desse sentido” (FRANKL, 2011, p. 89). Assim, a vida sempre nos traz algo para que possamos realizar, mas precisamos encontrar desejo e vontade de realização, ou seja, o que queremos fazer e o que nos dá prazer. Descobrir a nossa real vontade de realização faz parte desse processo.

É importante que se destaque que nossa proposição para a busca pelo sentido da vida

dentro do contexto da socioeducação não começa pela escolha profissional ou pela escolarização, mas sim pela compreensão e pela liberdade de vontade do adolescente. Dessa forma, baseados em Frankl (1978), podemos afirmar que a liberdade de vontade mostra que o homem é um ser livre e responsável e pode fazer escolhas diante das possibilidades que surgem. Dentro das bases da Logoterapia, pode-se pensar que todas as possibilidades de realização podem transformar o destino de uma pessoa. É essa transformação que se espera para o adolescente em privação de liberdade: que ele, ao encontrar o sentido da sua vida, busque e ressignifique valores que contribuam para sua atuação na sociedade e na sua própria vida. Esperamos, portanto, que a Logoterapia possa contribuir com nossa proposição de levar o adolescente em privação de liberdade em busca de um sentido para sua vida, que o faça buscar novas perspectivas.

A seguir, apresentamos a realização do Projeto de Vida dentro da Socioeducação, que teve como base os pilares da Logoterapia e a busca pelo sentido da vida. Mostramos um esboço metodológico do processo realizado, dissertando sobre questões que devem estar presentes em uma proposta para a socioeducação.

## DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

### Relato sobre os adolescentes em privação de liberdade e a busca pelo sentido da vida

Primeiramente, destacamos que o relato apresentado faz parte da pesquisa de Doutorado da autora, denominada “A construção do Projeto de vida para os adolescentes em privação de liberdade: uma proposição para a socioeducação no Distrito Federal”. Devemos levar em consideração que, para a realização do Projeto de Vida, seguimos os pilares da Logoterapia, caracterizado pela busca do sentido da vida. Em suma, esta seção tem por objetivo discutir a importância do sentido da vida na perspectiva da logoterapia para o adolescente em privação de liberdade de uma unidade Socioeducativa do DF, considerando um recorte da pesquisa citada.

A partir das proposições de Frankl (1989a), defendemos que o processo de construção do Projeto de Vida passa primeiramente por encontrar o sentido da vida. Nessa perspectiva não poderá ser imposto, “[n]ão se trata, portanto, de injetar sentido nas coisas, mas sim de extrair o sentido delas, de captar o sentido de cada uma das situações com que nos defrontamos” (FRANKL, 1989a, p. 28).

Desse modo, como nos mostra a teoria de Viktor Frankl (1989b, p. 28) que afirma:

O sentido [da vida] é, pois, uma silhueta que se recorta contra o fundo da realidade. É uma possibilidade que se destaca luminosamente, e é também uma necessidade. É aquilo que é preciso fazer em cada situação concreta; e esta possibilidade de sentido é para sempre, como a própria situação, única e irrepetível.

Diante do exposto por Frankl (1989a), podemos compreender que a busca pelo sentido da Vida passa pela ressignificação de situações, descobrir o que realmente tem significado e o que é prioridade em todos os momentos.

Na sequência, apresentamos um breve relato sobre a intervenção realizada, trazendo alguns aspectos metodológicos para elucidar como foi realizada e também para refletir sobre o que os adolescentes em privação de liberdade encontraram como o sentido da vida.

No que diz respeito à busca pelo sentido da vida, a Logoterapia nos aponta à reflexão sobre a liberdade de sentido, a vontade de sentido e o sentido da vida e dos valores criativos, vivenciais e atitudinais. A partir desses pilares, foram realizados oficinas coletivas e individuais, debates e entrevistas pela pesquisadora. O itinerário para a busca pelo sentido da vida possui duas dimensões: tempo e espaço. A dimensão tempo se desenvolve em uma perspectiva cronológica abordada sob a ótica do passado, presente e futuro. A dimensão espaço aborda um ponto de vista topológico que poderá ser desenvolvido em diversos lugares, como escola, casa, comunidades e na própria socioeducação.

Para a perspectiva do tempo, foram usadas as referências do passado para refletir sobre a atuação no presente e as proposições para o futuro. Assim, é importante que o adolescente seja estimulado a relacionar situações relevantes de sua infância, relatar momentos bons e ruins, trazendo coisas que realizaria de forma diferente, brincadeiras preferidas, seus super-heróis, seus sonhos, o que pensava ser quando se tornasse adulto, pessoas que foram importantes na sua vida, quem eram seus melhores amigos, que personagem mais gostava, o que desejava ter, de que sentiu falta durante a infância, que programas gostava de assistir. Essas são algumas indagações que podem fomentar a reflexão sobre seu passado e trazer para o presente uma nova leitura sobre o que viveu e sobre o que poderá vivenciar.

Nas palavras de Machado (2000),

[o] homem constitui-se em uma humanidade à medida que desenvolve sua capacidade de fazer escolhas e lançar-se ao mundo, transformando-se e transformando-o, em busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais e coletivos a partir de valores históricos, culturalmente situados e socialmente acordados (MACHADO, 2000, p. 2).

O presente será marcado por questionamentos sobre quem ele é hoje, como se percebe, o que ele gosta ou não gosta nesse presente. É fundamental trazer a realidade da privação de liberdade, como ele chegou até ali e o que fez para estar ali. Na dimensão do presente, o mediador deverá também salientar que esse é o momento de planejar o futuro, de pensar em mudanças e de traçar novas metas.

O terceiro momento dessa linha cronológica é o despertar para o futuro e para novos anseios e caminhos. Utilizando as informações e escolhas do passado e do presente, o adolescente poderá ter elementos para compreender o que o impulsiona, bem como o que tem significado e importância.

A pesquisa interventiva aqui descrita foi realizada em uma Unidade da Socioeducação do Distrito Federal, a partir de uma perspectiva qualitativa, com base exploratório-descritiva, constituindo-se como uma pesquisa participante. Ou seja, a pesquisadora esteve inserida no ambiente pesquisado, descrevendo fatos, acontecimentos e reações a partir da metodologia e intervenções realizadas onde promoveu a construção do Projeto de Vida.

Participaram da pesquisa cinco adolescentes, internos da Unidade, com idades entre 18 e 19 anos, fomentando um debate aberto, amplo e reflexivo. Foi utilizado como instrumento de registro o diário de pesquisa, ou diário de campo, como técnica para a sistematização das observações realizadas durante todo o processo de inserção da pesquisadora dentro da Unidade Socioeducativa e para melhor acompanhamento das atividades. Diante do exposto, realizamos entrevistas semiestruturadas que combinaram perguntas abertas e fechadas, a partir das quais



o sujeito pesquisado pode expor suas opiniões de forma livre e aberta. Com o objetivo de manter o sigilo das suas identidades, os nomes dos adolescentes foram substituídos por nomes de pássaros: Papagaio, Cacatua, João de Barro, Canário e Águia.

Para a apreciação dos dados, utilizamos as considerações metodológicas da Análise de Conteúdo, técnica pertinente para pesquisas qualitativas. Bardin (2011, p. 15) explica que “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Como base nas oficinas e nas entrevistas realizadas, elencamos duas categorias para a nossa discussão. A primeira consiste em apresentar o perfil do adolescente pesquisado, e a segunda, compreender a importância da busca do sentido da vida na perspectiva da logoterapia para o adolescente em privação de liberdade de uma unidade Socioeducativa.

Em relação ao perfil dos adolescentes pesquisados, o quadro 1 demonstra as principais características e informações que nos ajudaram a compreender a importância da busca do sentido da vida, na perspectiva da logoterapia, para o público participante desta pesquisa:

**Quadro 1 – Perfil dos adolescentes**

<b>Idade</b>	Havia três adolescentes com idade de 19 anos e dois com idade de 18 anos.	
<b>Declaração voluntária por parte dos adolescentes</b>	Três adolescentes brancos e dois negros.	
<b>Moradia</b>	Um adolescente morava em Santa Maria, dois adolescentes moravam no Gama, um adolescente morava em Planaltina e um morava no Sol Nascente.	
<b>Escolarização</b>	Dois adolescentes já haviam terminado o Ensino Médio, um estava cursando o 3º ano do Ensino Médio, um cursava o 4º ano do fundamental e um estava cursando o 2º ano do Ensino Médio.	
<b>Contexto familiar</b>	<b>João de Barro</b>	<i>“Morava com meu pai, minha mãe e duas irmãs e dois irmãos e a cunhada”.</i>
	<b>Canário</b>	<i>“Morava com minha mãe, irmãs, duas mais velhas e duas mais novas”.</i>
	<b>Papagaio</b>	<i>“Minha infância foi tranquila até uns 10 anos, morava eu, meu pai, minha irmã, meu irmão e minha mãe. Ai meus pais se separaram e eu fui morar com meu pai, depois voltei para morar com minha mãe no Gama”.</i>
	<b>Águia</b>	<i>“Só morei com minha mãe até os seis meses de idade, pois minha mãe é doente mental, transtornos psicológicos. Meus pais não biológicos não foram presentes e depois fui morar com uma tia e depois com meu primo que era filho dela. Ele é casado e a esposa são as figuras paterna e materna. Meu pai biológico no ano passado me procurou e tentou se explicar, mas é muito difícil”.</i>
	<b>Cacatua</b>	<i>“Morava com pai, mãe e três irmãos”.</i>
<b>Tempo em que se encontram na Unidade socioeducativa</b>	<b>João de Barro</b>	9 meses
	<b>Canário</b>	11 meses
	<b>Papagaio</b>	1 ano e 3 meses
	<b>Águia</b>	1 ano e 6 meses
	<b>Cacatua</b>	1 ano e dois meses
<b>Sonhos</b>	<b>João de Barro</b>	<i>“Ter uma família e arranjar um emprego”.</i>
	<b>Canário</b>	<i>“Jogar futebol”.</i>
	<b>Papagaio</b>	<i>“Fazer uma faculdade”.</i>
	<b>Águia</b>	<i>“Quero fazer uma faculdade, mas ainda não sei qual”.</i>
	<b>Cacatua</b>	<i>“Terminar o Ensino Médio e fazer faculdade”.</i>

<b>O que desejam fazer quando saírem da socioeducação</b>	<b>João de Barro</b>	<i>“Meu desejo é ser médico e salvar vidas. Fazer minha faculdade, abraçar minha família, ter um lazer, sair dessa vida. Eu quero uma nova vida, sair do vínculo ruim, já passei um ano e oito meses, quero virar a página”.</i>
	<b>Canário</b>	<i>“Trabalhar com agricultura, cuidar de gado, meu pai tem uma terra e ele cria, eu quero sair daqui e trabalhar com ele em Goiânia”.</i>
	<b>Papagaio</b>	<i>“Fazer esporte, cravo maga, jogar bola, e estudar”.</i>
	<b>Águia</b>	<i>“Fazer faculdade”.</i>
	<b>Cacatua</b>	<i>“Terminar meus estudos”.</i>
<b>O que mais gostam de fazer</b>	<b>João de Barro</b>	<i>“Jogar futebol, ler livros de administração”.</i>
	<b>Canário</b>	<i>“Jogar bola, soltar pipa e ficar com minha família”.</i>
	<b>Papagaio</b>	<i>“Praticar esporte, ler, passar o tempo com minha família”.</i>
	<b>Águia</b>	<i>“Dormir, ler romances e esportes”.</i>
	<b>Cacatua</b>	<i>“Ler, jogar futebol, assistir filmes”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que esses adolescentes mostram o desejo de fazer parte do mundo adulto, de adquirir responsabilidades, de ter um emprego, de ajudar a família e de se sentirem produtivos. Isso é possível de ser explicado pela ótica da própria etapa da adolescência, pois, de acordo com Aberstury (1992, p. 89), o que a caracteriza “[é] a necessidade de começar a fazer parte do mundo do adulto e que seus conflitos vêm da dificuldade em ingressar nesse mundo”.

Outro ponto importante percebido é a origem proveniente de um ambiente de vulnerabilidade e com poucas oportunidades educacionais e culturais. Esses jovens manifestam desejos em relação ao estudo, ao trabalho, ao esporte e à família. Seus sonhos estão baseados em projetos educacionais e profissionais, o que demonstra se importarem com a educação e a formação profissional.

Em relação à segunda categoria, podemos dizer que as oficinas realizadas foram de grande importância para que os adolescentes vivenciassem um processo reflexivo e de autopercepção. O quadro 2 sintetiza as respostas dadas à entrevista 1 no que envolve os conceitos da Logoterapia:

**Quadro 2 – Entrevista 1 explorando os conceitos da Logoterapia: Liberdade de desejo. desejo de sentido e sentido da vida**

<b>Nomes</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>
Águia	Você sabia que tinha liberdade para desejar algo?	<i>Sim</i>
	Você já havia pensado que poderia desejar algo que desse sentido a sua vida?	<i>Sim</i>
	Como podemos descobrir o que dá sentido à nossa vida?	<i>Pensando no que gostamos</i>
	Você sabe qual o sentido da sua vida?	<i>Não</i>
	Quando pensa no sentido da sua vida, o que vem a sua cabeça?	<i>Esperança de mudar.</i>
Papagaio	Você sabia que tinha liberdade para desejar algo?	<i>Sim</i>
	Você já havia pensado que poderia desejar algo que desse sentido a sua vida?	<i>Sim</i>
	Como podemos descobrir o que dá sentido à nossa vida?	<i>Refletindo</i>
	Você sabe qual o sentido da sua vida?	<i>Não</i>
	Quando pensa no sentido da sua vida, o que vem a sua cabeça?	<i>O que posso fazer, qual meu papel nesse mundo.</i>

Canário	Você sabia que tinha liberdade para desejar algo?	<i>Sabia, mas ainda não tinha caído na real.</i>
	Você já havia pensado que poderia desejar algo que desse sentido a sua vida?	<i>Não</i>
	Como podemos descobrir o que dá sentido à nossa vida?	<i>Estudando, participando de momentos como esse.</i>
	Você sabe qual o sentido da sua vida?	<i>Fé e família</i>
	Quando pensa no sentido da sua vida, o que vem a sua cabeça?	<i>Fé e esperança</i>
Cacatua	Você sabia que tinha liberdade para desejar algo?	<i>Sabia</i>
	Você já havia pensado que poderia desejar algo que desse sentido a sua vida?	<i>Não</i>
	Como podemos descobrir o que dá sentido à nossa vida?	<i>Pensando na nossa trajetória, estou fazendo isso aqui.</i>
	Você sabe qual o sentido da sua vida?	<i>Minha família e minha fé</i>
	Quando pensa no sentido da sua vida, o que vem a sua cabeça?	<i>Minha fé, minha família e meus princípios.</i>
João de Barro	Você sabia que tinha liberdade para desejar algo?	<i>Sim</i>
	Você já havia pensado que poderia desejar algo que desse sentido a sua vida?	<i>Sim</i>
	Como podemos descobrir o que dá sentido à nossa vida?	<i>Não sei, ainda não descobri.</i>
	Você sabe qual o sentido da sua vida?	<i>Ter esperança de poder ser uma pessoa melhor.</i>
	Quando pensa no sentido da sua vida, o que vem a sua cabeça?	<i>Minha família e meu Deus.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, com base no quadro 2, que nem todos sabiam qual era o sentido da sua vida ou mesmo que tinham liberdade para desejar algo. Outra apreciação aqui relevante é sobre como acreditavam que poderiam descobrir o verdadeiro sentido da vida: alguns responderam que rever a trajetória poderia ser uma forma, o que corresponde à intervenção realizada. Essa resposta nos ajuda a confirmar que o trabalho da logoterapia poderia trazer contribuições para a construção de valores do adolescente em privação de liberdade.

O quadro 3 sintetiza a entrevista 2 sobre o sentido da vida. Nele é possível perceber que a família e a fé aparecem como sendo o sentido da vida dos adolescentes:

Quadro 3 – Entrevista 2, descobrindo o sentido da vida

<b>Nomes</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>
Águia	Quando penso no sentido da minha vida, o que me vem à cabeça?	<i>Vontade de viver, motivação e formar uma família.</i>
	Quando pensa no futuro e o que deseja realizar o que vem à sua cabeça?	<i>Incerteza a dúvida, quero fazer uma faculdade de Psicologia, mas chegar lá preciso ainda fazer muita coisa.</i>
	Qual o sentido da sua vida em três palavras?	<i>Viver, fazer e realizar.</i>
Papagaio	Quando penso no sentido da minha vida, o que me vem à cabeça?	<i>Vontade de desfrutar da vida, conhecer novas coisas e lugares, ter liberdade.</i>
	Quando pensa no futuro e o que deseja realizar, o que vem à sua cabeça?	<i>Fazer uma viagem para visitar minha avó e fazer um curso de radiologia.</i>
	Qual o sentido da sua vida em três palavras?	<i>Paz, liberdade, sonhos</i>

Canário	Quando penso no sentido da minha vida, o que me vem à cabeça?	<i>Mudar de vida, sair da vida do crime. Família e trabalhar .</i>
	Quando pensa no futuro e o que deseja realizar o que vem à sua cabeça?	<i>Construir uma família e poder ajudar toda minha família, aqueles que precisam.</i>
	Qual o sentido da sua vida em três palavras?	<i>Minha mãe, meu filho, meu trabalho.</i>
Cacatua	Quando penso no sentido da minha vida, o que me vem à cabeça?	<i>Família</i>
	Quando pensa no futuro e o que deseja realizar, o que vem à sua cabeça?	<i>Cursar administração.</i>
	Qual o sentido da sua vida em três palavras?	<i>Família, fé e esforço para mudar.</i>
João de Barro	Quando penso no sentido da minha vida, o que me vem à cabeça?	<i>Meu plano de vida é minha família, me aproximar dela, resgatar a confiança. Construir minha própria família.</i>
	Quando pensa no futuro e o que deseja realizar o que vem à sua cabeça?	<i>Quero ser médico e salvar vidas.</i>
	Qual o sentido da sua vida em três palavras?	<i>Superação, fé e família</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, chegamos à percepção sobre o sentido da vida: esse foi um momento muito esperado, pois acreditávamos que, a partir da percepção deles sobre o que era o verdadeiro sentido de suas vidas, todos os outros elementos poderiam ser acionados. Então, os adolescentes compreenderam que o sentido da vida é algo mais amplo do que escolher uma carreira ou desejar um emprego, pois o sentido vai em busca de algo mais precioso e significativo para todos nós. Diante do exposto, eles verbalizaram como sendo o sentido da vida deles a fé, a família, a mudança, a credibilidade no seu próprio potencial e a possibilidade de realização de seus sonhos.

De acordo com Frankl (1989a, p. 28), o desejo de sentido é um “valor de sobrevivência”. Em seu livro, ele relata que aprendeu no campo de concentração que:

[a]s coisas mais idôneas para a sobrevivência nos campos de concentração eram as orientadas para o futuro – para uma tarefa ou para uma pessoa que, durante a espera, eram projetadas no futuro e para um sentido da vida que no futuro iriam realizar (FRANKL, 1989a, p. 28).

No final da oficina, promovemos uma das reflexões mais impactantes a respeito do verdadeiro sentido da vida, com uma fala que muito nos emocionou, pois apresenta o alcance da percepção que desejamos para os adolescentes que hoje estão em privação de liberdade.

*Eu refleti sobre o que é ‘ser’ humano e o que é ser feliz. Para algumas pessoas é ter dinheiro, para outras é ter uma carreira e para mim é ter paz, construir uma família, ter saúde e viver com tranquilidade. A questão é aprender a não ser infeliz (Papagaio).*

Finalizamos com essa citação na esperança de ver no contexto da socioeducação projetos que possam despertar nos adolescentes o verdadeiro sentido da vida. Após a realização do Projeto de Vida, foi observado que a descoberta do sentido da vida traz para o adolescente um novo olhar sobre as suas ações, suas perspectivas, compreendendo seus valores e traçando novos caminhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a adolescência por si só já é um momento de grandes conflitos, porque, segundo Berger e Thompson (1997), não nos transformamos de crianças para adolescentes do

dia para noite, tampouco de adolescentes para adultos. A passagem da infância para a adolescência requer mais que transformações físicas e biológicas.

Durante a realização das oficinas foi possível perceber a importância de promover espaços de fala e reflexão com os adolescentes em privação de liberdade. A necessidade de oportunizar ações que despertem a discussão sobre o verdadeiro sentido da vida. Os adolescentes que participaram da pesquisa, em muitos momentos, verbalizaram sobre seus valores, sobre suas histórias de vida e sobre os motivos que os levaram ao conflito com a Lei, trazendo de forma latente um processo dialético e de ressignificação.

Sendo assim, percebemos a relevância e a importância em promover dentro da socioeducação um espaço para que ocorram ações para além da escolarização, que proponham uma análise existencial ao adolescente, algo que desperte dispositivos internos de motivação e desejo por um protagonismo real e positivo diante da sociedade e de si mesmo. Protagonismo que o faça quebrar paradigmas sobre a vulnerabilidade, sobre os preconceitos e construa pontes para realização de seus sonhos.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARIÈS, P. A História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora SA, 1986.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.

BERGER, K. S.; THOMPSON, R. A. El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia. Madrid: Medica Panamericana, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-norma-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 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: 27 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2020

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006

CALLIGARIS, C. A adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000.

ERICKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, E. Identity: youth and crisis. New York: Norton, 1968.

FIZZOTTI, E. Conquista da liberdade: proposta da logoterapia de Viktor Frankl. São Paulo: Paulinas. 1996.

FIZZOTTI, E.; ABRAHAM, M.; FRANKL, V. Os ritos de cura como autorrealização e como busca de sentido. In: DAL PINO, F. *et al.* Liturgia e terapia: a sacramentalidade a serviço do homem na sua totalidade. São Paulo: Paulinas, 1998.

FRANKL, V. E. A questão do sentido em psicoterapia. Campinas, SP: Papirus, 1981.

FRANKL, V. E. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANKL, V. E. Psicoterapia e sentido da vida. São Paulo: Quadrante, 1989a.

FRANKL, V. E. Sede de sentido. São Paulo: Quadrante, 1989b.

FRANKL, V. E. Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2005.

LE BRETON, D. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 33, p. 25-40, jan./jun. 2010.

MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

PEREIRA, A. C. A. A teoria psicossocial de Erickson e a construção da identidade. O adolescente em desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 2005.

RAKOFF, V. M. Una interpretación psichistórica del adolescente. In: MADDALENO, M. *et al.* La salud del adolescente y del joven. Washington DC, OPS, 1995.



# **A fala das instituições participativas: breve análise dos reflexos e importância da VII Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente na criação do sistema socioeducativo**

Beatriz Elena Barud Silva

*Doutoranda em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2019 – em andamento). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (2021 – em andamento). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (2018). Pós-Graduada em Filosofia e Direitos Humanos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2017). Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2015).*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.4

## RESUMO

Os direitos das crianças e adolescentes enfrentaram momentos em que o principal instituto jurídico era a situação irregular. Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que a necessidade do Estatuto da Criança e do Adolescente veio à tona, ainda, foi também com a CF/88 que a participação social se tornou um elemento da recente democracia brasileira. Como instrumento da participação encontramos as Instituições Participativas, dentre elas, as Conferências Nacionais e, em especial nesse trabalho, as Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente, responsável pela inserção do Sistema Nacional Socioeducativo no cenário nacional. O objetivo desse trabalho foi demonstrar a importância dos debates que ocorrem no âmbito das conferências e refletir, sumariamente, a urgência de mantermos esses espaços ativos.

**Palavras-chave:** instituições participativas. conferências nacionais. criança e adolescente.

## ABSTRACT

The rights of children and adolescents faced moments when the main legal institute was the irregular situation. It was only with the Federal Constitution of 1988 that the need for the Statute of Children and Adolescents came to the fore, it was also with CF/88 that social participation became an element of recent Brazilian democracy. As an instrument of participation are the Participatory Institutions, among them, the National Conferences and, especially in this work, the National Conferences on the Rights of Children and Adolescents, responsible for the insertion of the National System of Socioeducative on the national scene. The objective of this work was to demonstrate the importance of the debates that take place within the scope of the conferences and to reflect, briefly, the urgency of keeping these spaces active.

**Keywords:** participatory institutions. national conferences. child and adolescents.

## INTRODUÇÃO

Havia um tempo em que não se assegurava direitos para crianças e adolescentes, apenas se cobrava deveres e aplicavam-se ordens, que no mais das vezes eram desproporcionais à situação peculiar da juventude. A principal memória desse período remete ao Código de Menores, responsável por instaurar a doutrina da proteção integral. O giro democrático trouxe o Estatuto da Criança e do Adolescente que por sua vez, garante direitos, prevê deveres e ainda respeita a condição de sujeito em desenvolvimento, garantindo a doutrina da proteção integral. Além de tais conquistas, o ECA inaugurou as medidas socioeducativas, o pilar de todo o sistema socioeducativo.

Buscando compreender o papel de uma conferência no debate de temas importantes para a sociedade, optamos por trabalhar com as Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente, compartilhamos da percepção de que elas se articulam como espaço de participação social. Partindo da análise documental dos anais da VII conferência, elaborado ao fim da etapa nacional e que serve de apoio para que os Estado e os Municípios programem suas ações, verificamos que as discussões possuem o propósito de orientar programas futuros. Restringindo



e situando essa pesquisa ao momento da VII Conferência, o objetivo consiste em aprender de que forma os debates sobre a socioeducação e, especialmente, sobre o Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE - contribuíram para o sistema que existe hoje no Brasil.

Este trabalho se divide em duas seções, além da introdução e conclusão. Na primeira retomamos a evolução das leis e dos sistemas de punição com o intuito de situar a relevância do recorte temático e na segunda seção abordamos, a partir de leituras sobre instituições participativas, quais são as principais características e, por fim, analisamos os debates da VII CNDCA e sua importância para a socioeducação.

## A evolução dos direitos da criança e do adolescente

A primeira lei que merece destaque é o Decreto nº 17.943-A de 1927 conhecido como *Código Mello Mattos*. Nesse primeiro momento a legislação se ocupava apenas dos abandonados e *delinquentes* menores de 18 anos, que seriam submetidos as medidas de assistência e proteção. A idade penal, ou seja, a partir de quando a criança ou o adolescente poderiam sofrer sanções, era de 14 anos e o critério para a punição era o discernimento.

Nesse decreto havia também a previsão da restrição de liberdade, cujo prazo mínimo era de três anos e máximo de sete se o fato não fosse considerado grave, contudo, se as circunstâncias apontassem gravidade e o menor tivesse entre 16 e 18 anos, sua internação poderia se estender até que se verificasse sua regeneração, e na falta de estabelecimento próprio, poderia ser recolhido em prisão comum, mas separado dos adultos.

Em 1979 entrou em vigência o Novo Código de Menores – Lei 6.697 - a principal alteração foi a introdução da *doutrina da situação irregular*. O novo Código de Menores se ocupou da assistência, proteção e vigilância dos menores. Assistência era o conjunto de medidas legais e recursos materiais que possibilitavam o acolhimento e atendimento aos menores. A proteção passava por um conjunto de medidas que visavam a preservação do bem-estar e a vigilância buscava prevenir situações que colocassem em risco o bem estar (CAVALLIERI, 1983). Em suma, situação irregular era vista como uma doença social, de modo que não importava como ela se originava (SARAIVA, 2009). Os jovens eram objeto de proteção, e os que estavam em “situação irregular” eram tutelados pelo juiz de menores.

Com o código de 1979 se instalou um sistema social de controle e segregação social, Gilberto Velho ajuda a refletir sobre o tema quando menciona que “o comportamento desviante não é uma inadaptação cultural, mas um problema político” (VELHO, 1999. p. 24), sendo assim, a sociedade não queria conviver com aqueles que eram desviantes.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) um novo momento na proteção dos direitos da crianças e adolescentes se inaugurou, colocando-os na posição de sujeitos portadores de direito e de proteção integral. A vinda do ECA coincide com o momento de abertura democrática que o país se encontrava com a nova Constituição Federal, que em seu art. 6º colocou a proteção a infância no rol destes direitos bem como, no art. 227 assegurou a prioridade absoluta e determinou como dever da família, do Estado e da sociedade a proteção aos direitos básicos. Assim, o Estatuto tinha como pano de fundo as determinações constitucionais, e sua entrada no ordenamento jurídico representou grande avanço para o rompimento com a doutrina menorista da situação irregular.

Dentre os avanços que o ECA trouxe, destacamos a questão das medidas socioeducativas. A medida socioeducativa é aplicada ao adolescente ator de ato infracional, com o objetivo de educar o adolescente e com um caráter provisório. São seis as medidas socioeducativas: *i) advertências; ii) obrigação de reparar o dano; iii) prestação de serviço a comunidade; iv) liberdade assistida; v) semiliberdade e vi) internação.*

Para pensar e entender a socioeducação, se faz necessário aprofundar na análise de três medidas socioeducativas: liberdade assistida; semiliberdade e internação. A *liberdade assistida* é encarada como a medida socioeducativa por excelência (ROSSATO, 2012), pois o adolescente permanece convivendo com sua família ao mesmo tempo em que é acompanhado por um responsável pela execução da medida; é benéfica também a família, pois esta é encaminhada aos principais programas sociais o que proporciona um suporte a essa família e por fim, a liberdade assistida tem como requisito a frequência escolar ou curso profissionalizante. A *semiliberdade* restringe a liberdade do adolescente, contudo, sua execução é combinada com atividades externas como ir à escola; frequentar cursos profissionalizantes; visitar a família (etc.) e que são realizadas sem supervisão, pois busca-se desenvolver o senso de responsabilidade no adolescente. Já a medida de *internação* é a mais grave e possui um caráter de excepcionalidade, de modo que só deveria ser aplicada quando não houvesse nenhuma outra alternativa, ou as alternativas anteriores tivessem falhado. O adolescente é totalmente privado do seu direito de ir e vir, no entanto, a medida deve acompanhar atividades pedagógicas, pois possui caráter educativo e não apenas o de sanção e essas atividades pedagógicas devem priorizar pela ressocialização (ROSSATO, 2012).

Entre esses três instrumentos jurídicos é possível perceber a evolução que a questão da socioeducação teve, passando de uma total indiferença e medidas sem prazo final, para a preocupação com o devido processo legal e também com o caráter educativo da medida.

Conclui-se, a este ponto, que as medidas socioeducativas, como o próprio nome sugere, não são penas aplicadas a crimes, mas são formas de punir que visam um benefício maior, que é a ressocialização deste adolescente.

O Sistema Nacional Socioeducativo, ou, SINASE é responsável por gerenciar as medidas socioeducativas, é regulado pela Lei 12.594/12 e definido como: *Art.1º [...] § 1º o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas [...] (BRASIL, Lei 12.594/12).*

Em 2002 o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda – e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos em conjunto com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude – ABMP – e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de atendimento à Criança e ao Adolescente – FONACRID – somaram suas forças para debater e avaliar as medidas socioeducativas, com intuito de organizar o que viria a ser o SINASE (CONANDA, 2006. p. 15-16).

O Conanda utilizando a Resolução nº 119 de 2006 ensina que “art.4º: O Sinase inclui os sistemas nacional, estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção do adolescente em conflito com a lei”. (CONANDA, 2006). Sendo assim, o SINASE trouxe um novo status para a socioeducação, impondo novos desafios. Com ele, o processo de responsabilizar um adolescente adquiriu caráter educativo, de modo que “as

medidas socioeducativas (re) instituem direitos, interrompem a trajetória infracional e permitam aos adolescente a inclusão social, educacional, cultural e profissional” (BRASIL, 2013. p. 05).

São novos desafios, pois até a implementação do SINASE, o que se tinha eram sistemas punitivos, que não viam o adolescente como portador de direitos. Dois merecem destaque. Em 1942 foi instituído o Sistema de Assistência ao Menor – S.A.M - através do Decreto Lei nº 3.799. Essa criação era, na prática, a transformação de outro instituto, denominado Instituto Sete de Setembro de 1932 e, no ano de 1964, outra entidade responsável pela execução das medidas aplicadas aos adolescentes entre em cena. A partir da Lei 4.513 que instituiu a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM - uma entidade autônoma e responsável por gerir a Política Nacional do Bem Estar do Menor.

A FUNABEM era um órgão gestor, e quem executava a Política Nacional em nível estadual eram as instituições chamadas FEBEM (SARAIVA, 2009. p. 50). Nas disposições do SAM o adolescente autor de ato infracional, ficava a cargo do juiz de menores, e na FUNABEM a articulação era com o código de menores, que não se preocupava com o adolescente. Esses exemplos reforçam a conquista que foi o ECA e a articulação de um sistema como o SINASE que apura, aplica e executa as medidas socioeducativas nas três esferas nacionais.

As considerações deste primeiro tópico ajudam a entender como a questão da punição aos adolescentes foi se modificando ao longo do tempo, bem como, de que forma os sistemas responsáveis pela punição se apresentam. Atualmente, dispomos de uma legislação preocupada com a dignidade humana de crianças e adolescentes e de um sistema que busca aplicar medidas socioeducativas visando a reinserção do adolescente. No tópico a seguir, serão abordadas teorias que envolvem o estudo das Conferências Nacionais, para então compreender os impactos deste espaço na socioeducação.

## Conferências Nacionais

As Conferências Nacionais são compreendidas a partir de diferentes conceitos que se complementam. Elas podem ser definidas como “instituições participativas de deliberação sobre políticas públicas no nível nacional do governo” (AVRITZER, 2013. p. 125), desse modo, aparecem como uma alternativa para integrar a participação social em um contexto de ampliação, que se fortaleceu principalmente em 1980, com a redemocratização após anos de um regime ditatorial.

As instituições participativas são conhecidas como modalidades mais institucionalizadas de engajamento político, um exemplo são as Conferências de políticas públicas (ALMEIDA, 2015). Quando se estuda uma instituição participativa, a participação é vista como um processo de formação das vontades coletivas, e a atenção se volta para a participação da sociedade civil (ALMEIDA, 2015). É importante que novos atores ocupem a esfera pública, que se caracteriza como um espaço para a livre interação, tendo como elementos centrais: a construção de identidades; o estabelecimento de novas formas de solidariedade e a busca pela superação da condição privada de dominação (AVRITZER, 1999). Sendo assim, quando as instituições participativas aparecem na esfera pública, elas conferem nova roupagem para a participação e possibilitam a inserção de novos atores no debate.

Além de instituições participativas, as Conferências podem ser explicadas a partir de

uma abordagem *democrática – deliberativa* (SOUZA, 2013. p. 32), pois seriam espaços de participação, deliberação e representação, no qual haveria espaço para diálogo e manifestação de opiniões, e o caráter deliberativo sugere que as propostas discutidas na conferência, podem auxiliar na política governamental.

As duas maneiras de definir as conferências não são excludentes, pois guardam proximidades em seus conceitos, porém acredita-se que entender as conferências como instituições participativas seja mais apropriado para a atualidade, pois há envolvimento da sociedade civil, fruto das mobilizações anteriores a constituinte e que resultaram na inclusão da participação social em diversas passagens do texto constitucional, em paridade com o governo (AVRITZER, 2013. p. 128), o que lhe confere um equilíbrio nas discussões.

Algumas características ajudam a compreender o fenômeno das Conferências: i) necessidade de regulamentação: as conferências podem ser regulamentadas por decreto presidencial, ou por resolução do conselho da área. ii) regimento interno: documento que orienta as etapas estaduais e municipais, indicando os critérios de realização e participação. iii) etapas interconectadas: correspondem a realização das etapas estaduais e municipais que também elegem os representantes para a etapa nacional. iv) relatório final: é o documento elaborado ao fim da etapa nacional que contém as propostas aprovadas.

O mecanismo de participação de uma conferência é a deliberação pública, por isso afirma-se que o espaço das conferências “colocam em pauta as já conhecidas gramáticas da representação, da participação e da deliberação” (POGREBINSCHI, 2013. p. 243). No momento da plenária final, quando se aprovam as diretrizes, o objetivo é a deliberação de políticas universais, e com isso, as conferências alteram o ciclo das políticas públicas no Brasil. Não são um fenômeno novo, mas após 1988 elas incorporaram a participação e a deliberação e por isso se tornaram inovadoras. Pogrebinschi sintetiza “a tornar a participação social e a deliberação conjunta entre governo e sociedade civil uma de suas etapas constitutivas, as conferências nacionais consistem em robusto exemplo do experimentalismo democrático brasileiro” (2013, p. 275).

Embora as conferências possuam autonomia perante o Estado, não existe uma lei que determine a concretização dos resultados das conferências, elas dependem da vontade política dos governos (POGREBINSCHI; SANTOS, 2011. p. 265). Sendo assim, as conferências nacionais são instituições participativas e democráticas muito eficazes quando se pensa na redefinição da relação entre Estado e Sociedade Civil:

O papel das conferências nacionais é justamente o de mediante práticas participativas e deliberativas, estruturar o processo decisório em torno de temas fundamentais, mas que pela sua própria natureza não fazem parte [...] da agenda do Executivo” (p.276). Ao formularem diretrizes de políticas e comunicá-las à sociedade e ao Congresso, permitem que a multidimensionalidade da política retorne à cena (Ibid., 2011. p.277)

Após essa introdução na teoria sobre as conferências é possível ter como ponto de partida que as conferências são instituições participativas, e entre as conferências que existem, destaca-se as Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente.

## **A VII Conferência nacional dos direitos da criança e do adolescente**

As Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CNDCA) figuram como uma das mais antigas no universo das conferências existentes no Brasil. A primeira edição

data de 1995. Esse espaço é visto como local de participação social e reunião de diferentes atores sociais que pensam as ações necessárias para determinado segmento. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) é o órgão responsável por chamar as conferências que acontecem em uma periodicidade de três anos. Em dez edições de conferências, o tema foi mudando para abranger as demandas sociais levantadas principalmente pelos atores interessados na temática. Neste trabalho, o destaque será para a VII CNDCA que durante as discussões, garantiu uma importância especial ao sistema socioeducativo, tópico abordado na primeira seção do trabalho.

A VII CNDCA foi a primeira com caráter deliberativo, seu tema versava sobre a concretização de Direitos Humanos, essa edição contou com a participação total de 1.500 pessoas, destaca-se que os membros do poder judiciário participaram na qualidade de delegados.

Durante a conferência ocorreram debates sobre o tema, logo no pronunciamento de abertura a presidente do Conanda naquela época reforçou a importância dos direitos humanos, e ao falar do SINASE destacou que o sistema representava “a virada de página do Código de Menores e Febem” (Anais VII CNDCA, p. 16) e que os debates nas conferências são importantes para concretizar ações e buscar respostas efetivas (Ibid., p. 16).

Ainda no momento da conferência, um painel temático sobre o SINASE foi realizado, o que permitiu um amplo debate entre os participantes, vale ressaltar algumas falas do ex-presidente do Conanda (gestão 2001-2002) que destacou o momento do surgimento do SINASE, ensinando que o sistema surgiu em um momento de profunda crise da socioeducação, e o secretário especial dos Direitos Humanos convidou o Conanda para refutar os projeto de diminuição da idade penal (Anais VII CNDCA, p. 88). Ainda, salientou-se que os fundamentos do SINASE, precisavam se tornar políticas públicas capazes de superar a mentalidade carcerária e de negação dos Direitos Humanos. Uma última fala merece destaque, pois traduz em poucas palavras a importância da VII conferência e do SINASE. Ao falar da responsabilidade sobre o SINASE, o ex-presidente salientou que a conferência era “deliberativa, ela é indicadora de políticas públicas” (Anais VII CNDCA, p. 92).

Por fim, foram apresentadas sete deliberações finais sobre o tema do Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE que durante a VII CNDCA consistiu em um eixo estratégico, figurando também como um marco regulatório do atendimento socioeducativo. Em geral, as deliberações sugeriam a implantação e implementação dos programas de medidas socioeducativas em caráter regionalizado e contando com um co-financiamento do governo federal.

<b>Medidas Socioeducativas em Meio Aberto</b>
<b>(Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade)</b>
1- Implantar e/ou implementar os programas de medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), seguindo as diretrizes do ECA e do SINASE de forma municipalizada, com co-financiamento das três esferas de governo, com a garantia de espaço físico adequado, equipe técnica específica e interdisciplinar, formação permanente, assegurando o atendimento aos adolescentes e suas famílias, com a promoção de programas de escolarização, de inserção no mercado de trabalho, profissionalização, de atenção à saúde mental e dependência química, de modo articulado e a fortalecer a rede de serviço intersetorial.
<b>Medidas Socioeducativas de Semiliberdade</b>
1- Implantar e implementar a medida socioeducativa de semiliberdade de forma regionalizada e/ ou descentralizada nos Estados e Distrito Federal, realizando ações que garantam a efetividade dos parâmetros pedagógicos e arquitetônicos do SINASE, visando o resgate dos vínculos familiares, profissionalização e inserção no mercado de trabalho por meio de cooperação técnico-financeira das esferas Estadual e Federal.
<b>Medidas Socioeducativas de Semiliberdade</b>

2- Realizar diagnóstico com levantamento e sistematização de dados acerca da realidade que envolve os adolescentes em conflito com a Lei que estão cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade.
3- Garantir recursos para a implantação e o reordenamento físico e pedagógico do atendimento socioeducativo em regime de semiliberdade, com base nos princípios e diretrizes do SINASE, garantindo equipes interdisciplinares.
<b>Medida Socioeducativa de Internação</b>
1- Regionalizar a medida socioeducativa de internação, construindo unidades com co-financiamento do Governo Federal e implantando parâmetros arquitetônicos e de atendimento conforme preconiza o SINASE com a construção de diagnósticos e planos elaborados e aprovados pelos Conselhos Municipais, Distrital e Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente, sendo vedada a construção de unidades em municípios que não possuem medidas em meio aberto em pleno funcionamento. Que o CONANDA realize encontros nas cinco regiões em parceria com os Conselhos, Fóruns Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente e o FONACRIAD, para aprofundar a discussão do modelo de gestão/execução da medida socioeducativa em meio fechado.
2- Regionalização do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, priorizando as medidas em meio aberto, com implementação do SINASE, capacitação continuada dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos, e criação de Varas Especializadas da Infância e Juventude em cada Comarca, respectivas Defensorias Públicas e Promotorias de Justiça.
3- Regionalização da execução da medida socioeducativa de internação com a implantação de centros regionais de acordo com a demanda do Estado, estruturando o quadro funcional por meio de concursos públicos para a execução das respectivas competências, com base nas orientações do ECA e SINASE, garantindo a formação continuada dos profissionais do Sistema de Garantia de Direitos com prazo determinado até o final de 2009.

**Fonte: Anais da VII CNDCA, p. 112-113. Elaborado pela autora.**

Portanto, as conferências nacionais, por figurarem como uma instituição participativa capaz de democratizar o governo (AVRITZER, 2008) promovendo uma interação entre estado e sociedade, são importantes para chamar a atenção para alguns assuntos. Em especial, a VII CNDCA fortaleceu a importância do SINASE que existia desde 2002, mas após essa necessária atenção, o sistema foi garantido por lei e hoje se apresenta como um importante instrumento na garantia de direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma importante retomada da evolução dos direitos das crianças e adolescentes, bem como dos sistemas de cumprimento de medidas de punição, realizamos um breve resumo sobre o que são as conferências, destacando por fim alguns pontos importantes da VII CNDCA. Foi possível perceber que as Conferências Nacionais são instituições participativas que reúnem atores representantes da esfera governamental e não governamental que advogam na efetivação de direitos previstos. Esses espaços de confluência de atores, não retiram a autonomia do Estado, mas sim, compartilham o momento de tomada de decisão acerca de um problema público.

O SINASE é um sistema importante para manutenção de direitos referentes a socioeducação. O objetivo não era provar que ele existe apenas devido a conferência, mas sim que os debates ali realizados fomentaram sua importância, pois antes dele – e sem ele – não havia garantia no cumprimento de medidas socioeducativas. Resiste no imaginário social uma predileção pelo encarceramento em massa como fim último para a violência e não se pode permitir que o adolescente em conflito com a lei fique disponível ao sistema carcerário, pois sua condição é de sujeito em desenvolvimento. Haverá punição pelo ato praticado, mas essa será de acordo como as necessidades e características subjetivas, pois nisso consiste o ideal de justiça.

Este trabalho demonstrou uma experiência de êxito da influência das Conferências Nacionais em decisões governamentais, contudo, não se afirma que esse é o padrão, pois em outros temas, como a redução da maioria penal, a conexão entre o que se fala na conferência e o que se decide não segue a mesma linha, razão pela qual defendemos a manutenção de instituições participativas como instrumento para fortalecimento da democracia e garantia de direitos fundamentais. Pesquisas como esta que apresentamos, irão constituir a memória de momentos democráticos e servirão como guia para mostrar que as Instituições Participativas são importantes, os debates que ocorriam nesse âmbito auxiliavam na proposição de políticas públicas e impulsionavam a sociedade brasileira a um caminho de manutenção de direitos. Não pretendíamos com essa pesquisa esgotar o assunto, ao contrário, a pretensão foi construir um estudo que evidencie as conquistas que já experimentamos no âmbito das IP's.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carla. A participação política nas democracias contemporâneas: mapeando o debate. in MARTELI, C. G.G; JARDIM, M. C; GIMENES, E. R: Participação Política e democracia no Brasil Contemporâneo. p. 11-31. UNESP: Cultura Acadêmica, 2015.
- AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. Opin. Publica, Campinas, 2008. v. 14, n. 1, p. 43-64. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-62762008000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762008000100002&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em 07 set. 2018.
- AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática; esfera pública e participação local. Sociologias, ano 1, nº2. p. 18-44: UFMG, 1999. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/6925/4198> >. Acesso em 15 maio 2018.
- BRASIL. Constituição Federal. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em 05 maio 2018.
- BRASIL. Código de Menores de 1979. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm) >. Acesso em 14 mar. 2018.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm) >. Acesso em 14 mar. 2018
- BRASIL. Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm) >. Acesso em 23 fev. 2018.
- BRÁSILIA. Anais da VII Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: < <http://www.direitosdacrianca.gov.br/conferencias> > Acesso em 01 set 2017.
- CONANDA. Resolução nº 119 de 11 de Dezembro de 2006: Dispõe sobre o Sistema Nacional Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/119-resolucao-119-de-11-de-dezembro-de-2006/view> >. Acesso em 07 set 2017.
- CAVALLIERI, Alyrio. 1.000 perguntas: direito do menor. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1983.
- ROSSATO, Luciano Alves. Estatuto da Criança e do Adolescente: comentado artigo por artigo. 6. ed.

rev., atual. ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

SARAIVA, João Batista Costa. Adolescente com conflito com a lei: da indiferença a proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. 3.ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SOUZA, Clóvis Henrique Leite de Souza *et al.*: Conferências típicas e atípicas: um esforço de caracterização do fenômeno político. in AVRITZER, Leonardo. SOUZA, Clóvis Henrique Leite de Souza (orgs): Conferências nacionais: atores, dinâmicas participativas e efetividades. Brasília: Ipea, 2013. p. 25 - 47. Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/lpea\\_conferencias/livro%20conferencias%20nacionais.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/lpea_conferencias/livro%20conferencias%20nacionais.pdf) >. Acesso em 01 set 2017.

POGREBINSCHI, Thamy. Conferências Nacionais e Políticas Públicas para grupos minoritários. in AVRITZER, Leonardo. SOUZA, Clóvis Henrique Leite de Souza (orgs): Conferências nacionais: atores, dinâmicas participativas e efetividades. Brasília: Ipea, 2013. p. 243-276. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/lpea\\_conferencias/livro%20conferencias%20nacionais.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/lpea_conferencias/livro%20conferencias%20nacionais.pdf)>. Acesso em 01 set 2017.

POGREBINSCHI, Thamy; SANTOS, Fabiano. Participação como representação: o impacto das conferências nacionais de políticas públicas no Congresso Nacional. Dados, 2011. Rio de Janeiro, v. 54, n. 3, p. 259-305. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582011000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582011000300002&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em 20 ago. 2018.

VELHO, Gilberto. O estudo do Comportamento desviante: A Contribuição da Antropologia Social in VELHO, Gilberto (org): Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.





# Além dos muros: articulações entre o Plano Individual de Atendimento e o projeto de vida do adolescente em internação

---

Suhelem Brasil Santos

*Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal*

Cynthia Bisinoto

*Universidade de Brasília*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.5

## RESUMO

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é um dispositivo estabelecido pelo Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE) para prever, registrar e gerenciar as ações socioeducativas. Possui o potencial de criar um espaço de reflexão para o adolescente sobre a sua trajetória, desejos e necessidades, contribuindo para a construção de um projeto de vida ancorado no compromisso com a sua própria transformação e de sua realidade. Buscando responder à questão “quais as possibilidades de articulação entre o PIA e o projeto de vida do adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação?”, foram entrevistados três jovens em cumprimento de medida socioeducativa restritiva de liberdade no Distrito Federal. Os dados foram submetidos à análise temática e os resultados apontaram que os jovens veem a articulação entre o Plano Individual de Atendimento e o seu projeto de vida possível quando estão presentes aspectos afetivos e objetivos durante o processo de cumprimento da medida socioeducativa de internação.

**Palavras-chave:** juventude; socioeducação; restrição de liberdade.

## ABSTRACT

The individual service plan (PIA) is a device established by the National Socio-Educational System (SINASE) to predict, record and manage socio-educational actions. It has the potential to create a reflection space for the adolescent about their trajectory, desires and needs, contributing to the construction of a life project anchored in the commitment to their own transformation and reality. Seeking to answer the question “what are the possibilities of articulation between PIA and the adolescent’s life project that fulfills socio-educational measure?”, three young people in compliance with a socio-educational measure in the Federal District were interviewed. The data were subjected to thematic analysis and the results pointed out that young people see the articulation between the individual care plan and their possible life project when affective and objective aspects are present during the process of compliance with the socio-educational measure.

**Keywords:** Youth; socioeducation; restriction of freedom.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto da pesquisa que teve como tema o Plano Individual de Atendimento (PIA) e o projeto de vida dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal (DF), tencionando-se responder à seguinte questão: “quais as possibilidades de articulação entre o PIA e o projeto de vida do adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação?”.

Ao analisar os Planos Individuais de Atendimento de jovens vinculados à medida socioeducativa de internação, observou-se que comumente estão descritos objetivos e metas que pouco se relacionam com os seus interesses e com a sua realidade pessoal e social, especialmente durante e após o processo de desvinculação da medida socioeducativa, sugerindo que o PIA não conseguiu superar os limites da unidade de internação. Sob essa ótica, presume-se que o instrumento, cujo objetivo é individualizar a medida socioeducativa e assegurar o acesso do adolescente e sua família a direitos fundamentais, tenha sido reduzido a um manual adaptativo

à realidade institucional. Isto é, o planejamento e a gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente não só desconsideram a sua participação, como demonstram convergir apenas para a garantia de uma boa avaliação pela equipe socioeducativa e, conseqüentemente, pelo poder judiciário.

Existem poucas referências sobre o PIA, assim como são incipientes as pesquisas que conceituam o projeto de vida no contexto das trajetórias de adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação, embora observe-se um emergente interesse pela discussão sobre o projeto de vida na adolescência. Diante do exposto, pretendeu-se avançar nos estudos a respeito do PIA, analisando de que forma se configura em um plano verdadeiramente individual, onde os sonhos, os interesses e as necessidades do adolescente estejam presentes, coincidindo com um projeto pessoal de vida em curso ou criando oportunidades para a sua construção, não apenas para o cumprimento da medida socioeducativa – dando-lhe o sentido educativo que se espera – mas além dos muros das unidades de internação.

## PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO E PROJETO DE VIDA NA SOCIOEDUCAÇÃO

Os princípios que regem o atendimento prestado ao adolescente a quem se atribui a autoria de um ato infracional estão baseados em normativas nacionais e internacionais. A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, as Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil, as Regras de Beijing e as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade compõem o rol de dispositivos dos quais o Brasil é signatário. Em nível nacional, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA; BRASIL, 1990) estabelecem os direitos dos adolescentes e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE; BRASIL, 2012) regulamenta a execução das medidas socioeducativas.

Foi a lei 12.594/2012 (SINASE; BRASIL, 2012) que trouxe o Plano Individual de Atendimento (PIA) como um elemento inovador, na busca pela singularização do adolescente e diretividade no atendimento, em oposição às práticas interventivas e repressivas historicamente presentes no atendimento adolescentes em situação de vulnerabilidade. De acordo com o SINASE, o PIA é um instrumento de “previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente”, do qual dependerá o cumprimento das medidas socioeducativas. É por meio do cumprimento do PIA, elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do programa de atendimento socioeducativo com a participação efetiva do adolescente e de sua família, que se acredita possível alcançar a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais (BRASIL, 2012).

Compõem o PIA, no mínimo: os resultados da avaliação interdisciplinar, os objetivos declarados pelo adolescente, a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional, de integração e apoio à família, formas de participação da família para o cumprimento do plano individual e as medidas específicas de atenção à sua saúde. No caso das medidas socioeducativas de semiliberdade ou de internação, o PIA deverá conter também a designação do programa de atendimento mais adequado, a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar e a fixação das metas para o

alcance de desenvolvimento de atividades externas.

Por se tratar de um instrumento de trabalho, a partir do qual são previstas, registradas e geridas as atividades a serem realizadas com o adolescente, sua família e a comunidade durante o cumprimento da medida socioeducativa, e do qual dependerá o alcance da integração social do adolescente e a garantia dos seus direitos individuais e sociais, é que se faz mister refletir sobre a importância, limites e potencialidades dessa ferramenta na socioeducação, enquanto instrumento potencialmente capaz de individualizar o atendimento e propiciar o alcance dos eixos estratégicos da ação socioeducativa.

Ainda que a concepção do Plano Individual de Atendimento esteja apoiada na doutrina da proteção integral e nas normativas em direitos humanos e documentos orientadores do atendimento socioeducativo, sua construção ocorre sob o manto de práticas repressivas e punitivas. Sua elaboração, muitas vezes, restringe-se à formulação de um documento que cumpre uma tarefa burocrática, revelando mais das necessidades das equipes técnicas e judiciais do que dos interesses e necessidades do próprio adolescente, conforme apontam Moreira *et al.* (2015) em estudo realizado com os profissionais que atuam na semiliberdade.

No estudo realizado em unidades socioeducativas de semiliberdade de Minas Gerais, as autoras verificaram, dentre as múltiplas funções do PIA, a possibilidade de assegurar o acesso a direitos e promover a individualização da medida socioeducativa. Isto é, o plano tem o potencial de fazer o jovem refletir e construir um conhecimento sobre si, tomando consciência da sua própria história e habilitando-se a participar das decisões em relação a si mesmo e de se responsabilizar por elas. Para que isso aconteça, é preciso, contudo, que o PIA contemple a participação do adolescente e de sua família, associando-se aos seus desejos e escolhas; do contrário, pode tornar-se um instrumento de dominação, normatização e controle.

Fuchs, Mezêncio e Teixeira (2015) propõem a construção do PIA fundamentada em três pilares: o diálogo com o adolescente sobre as suas condições reais e objetivas de vida; o respeito ao tempo presente, compreendido a partir do momento e das circunstâncias atuais; e a hierarquização das metas e das ações, considerando a urgência e dependência entre elas. Tal proposta sinaliza o potencial do PIA de se articular ao projeto de vida do adolescente e possibilitar que os limites do cumprimento da medida socioeducativa e a mera adaptação social sejam ultrapassados, criando-se um espaço de reflexão e elaboração em que o adolescente se desenvolve como indivíduo crítico capaz de transformar a si e a sua realidade.

Nesse sentido, para compreender as possíveis relações entre o Plano Individual de Atendimento e o projeto de vida, faz-se necessário definir projeto de vida, tarefa ainda em construção segundo os trabalhos pesquisados. Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) trataram da problemática em torno da definição e concepção de projeto de vida utilizadas nas pesquisas sobre o tema. A partir de uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência, verificou-se que a maior parte dos estudos não apresenta uma definição explícita de projeto de vida e, quando isso ocorre, existe uma multiplicidade de definições, com prevalência na perspectiva da inserção profissional.

Para as autoras, um dos aspectos identificados no projeto de vida se refere ao sentido que lhe é dado e a partir do qual o indivíduo estabelece direção e significado à sua vida, abrangendo e articulando as dimensões socioafetiva, sociocognitiva e espaço temporal. O sentido mar-

ca o projeto como “a intenção de alcançar algo significativo para si e que gere um compromisso produtivo para além de si” (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015, p. 288) e que se somente se constrói se houver força de vontade para regular os desejos imediatos e estabelecer o que é prioridade. Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) identificaram ainda a importância do contexto cultural para a construção do projeto de vida, pois, embora o projeto de vida seja individual, sua construção se dá com base nos valores de uma determinada cultura e de um determinado momento histórico, em um processo contínuo e dinâmico de transformação que ocorre na interação entre o mundo e a alteridade.

Associando-se aos elementos apresentados, adota-se neste trabalho a definição de projeto de vida apresentada pelo antropólogo Gilberto Velho (2003, p. 40), para quem um projeto é “uma conduta organizada para atingir finalidades específicas” e que se elabora e se concretiza em um espaço que o autor define como campo de possibilidades. O campo de possibilidades, enquanto dimensão sociocultural, engloba família, trabalho, religião, lazer, opções políticas, entre outros, e por ele os indivíduos se movem de certo modo impelidos ou pressionados, mas como um rol de alternativas que os permite construir seus projetos mais ou menos elaborados, desenhando suas trajetórias individuais. O campo de possibilidades dialoga ainda com as condições subjetivas do indivíduo, não sendo, portanto, determinista e estanque.

Nessa perspectiva, a realização do projeto se materializa por meio da identidade e do conhecimento da realidade em que o sujeito vive e dos meios de que dispõe para garantir a sua sobrevivência. Por essa razão, é necessário que o jovem conheça o funcionamento da estrutura social e os mecanismos de inclusão e exclusão e tenha consciência dos limites e possibilidades na construção do seu projeto de vida. Isso demanda espaço e tempo de experimentação e ação educativa que o oriente (ALVES; DAYRELL, 2015).

Na sequência, Catão, Lima e Marcelino (2009), ao compararem as representações sociais dos adolescentes nos contextos escolares público e privado acerca da construção do seu projeto de vida, verificaram que são comuns em suas concepções de projeto de vida os desejos, metas, previsões, estratégias, além de aspectos relativos à educação, trabalho e família. Contudo, diante dos dados obtidos junto aos estudantes de escolas públicas, concluem as autoras que na construção de projetos de vida por grupos em processo de exclusão, prevalecem as representações sociais que veem no projeto de vida a possibilidade de inclusão social e de melhoria de vida, configurada na tríade trabalho, educação e família.

De igual modo, Liebesny e Ozella (2002) veem que o trabalho está, para os jovens, relacionado aos estudos como único meio de inserção e integração social e que o seu não alcance é a justificativa para o fracasso na vida. Ainda segundo os autores, os jovens incluem o trabalho em seus projetos de vida como uma atividade-meio de sobrevivência que resulta em um ganho financeiro que possibilita o bem-estar, com a aquisição de bens como casa própria e carro, assim como o lazer na companhia de sua família.

Alves e Dayrell (2015), em estudo com estudantes do ensino médio, moradores de uma região rural, problematizaram a categoria projeto de vida em sua amplitude, transpondo a vida profissional e incluindo outras dimensões da condição humana como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual. Concluem Alves e Dayrell (2015) que os jovens têm expectativas de serem reconhecidos na sociedade e que isso é possível mediante a inserção no mundo do trabalho, embora os autores destaquem que projetar a vida não

se restrinja aos aspectos profissionais. Ainda segundo os autores, o projeto de vida “envolve diversos aspectos e demanda o conhecimento da realidade complexa na qual os jovens estão inseridos”. O reconhecimento que os jovens anseiam passam ainda pelo exercício dos direitos sociais, “que proporciona o reconhecimento público de todos os membros de uma sociedade que gozam de iguais direitos” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 388).

Em uma pesquisa com adolescentes que cumpriam a medida socioeducativa de semiliberdade, Sehn, Porta e Siqueira (2015) identificaram que o trabalho e o estudo são os principais projetos do adolescente, vistos como possibilidades de mudanças em suas vidas. Outro aspecto a ser destacado da pesquisa é que falta orientação e acompanhamento de adultos que informem qual é o processo e o caminho para a concretização dos projetos de vida, bem como a ausência de suporte e de condições mínimas para a consecução das metas após o término da medida socioeducativa. Salienta-se que

a construção de um projeto de vida por adolescentes pode ser um fator de proteção durante o cumprimento da medida socioeducativa. Isso se deve ao fato de que, ao planejar o futuro, o adolescente visualiza a sua vida com outras possibilidades, seja em curto ou a longo prazo (SEHN; PORTA; SIQUEIRA, 2015, p. 33).

Nesse sentido, Dias *et al.* (2015) reforçam que adolescentes com projetos positivos precisam ser incentivados e receber suporte para a efetivação dos seus planos, enquanto adolescentes com projetos indefinidos ou negativos precisam de atenção para superar essa condição e elaborar projetos positivos e possíveis. Por esses motivos as autoras corroboram a necessidade de um atendimento individualizado e da articulação entre as políticas socioeducativa, de educação, trabalho e renda. A pesquisa por elas realizada com jovens em restrição de liberdade identificou a família e o trabalho como principais temas em seus projetos de vida. Os resultados apontaram que as atividades de trabalho pretendidas requerem pouco estudo ou qualificação e que a família é uma referência central, tanto como fonte de apoio como fator de risco em função da sua própria vulnerabilidade. Apesar de apresentarem um projeto de futuro, onde alguns incluem o desejo de “mudar de vida”, tais projetos são vagos porque não apresentam metas específicas. Esses projetos acabam reproduzindo a condição de exclusão social já vivenciada, o que evidencia a responsabilidade das instituições socioeducativas.

Barboza *et al.* (2009), em estudo com adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação, identificaram que as perspectivas futuras dos adolescentes estavam voltadas para o estudo e o trabalho. Porém, a educação formal foi apontada como uma perspectiva de futuro por apenas 45% dos entrevistados, enquanto o trabalho manteve-se como a principal expectativa, ainda que muitos não consigam traçar metas claras nem como conseguir um emprego. As dificuldades apontadas são resultado também dos cursos profissionalizantes e oficinas ofertados aos adolescentes durante a internação, que não coincidem com os desejos e a realidade que encontrarão após o retorno à comunidade. Para alguns, “os cursos só servem como ‘passatempo’, uma forma de manter todos ocupados, cumprindo as regras existentes na instituição”, reforçando o aspecto negativo da medida que passa a ser compreendida como “um castigo, um espaço de atividades forçadas e imposição de regras” (BARBOZA *et al.*, 2009, p. 81).

A avaliação de que o cumprimento da medida socioeducativa marca a vida do adolescente e interfere nos seus relacionamentos e nos seus planos futuros é um norteador para que os programas busquem transformar suas práticas. Conforme apontaram as autoras,

o fato de os adolescentes não demonstrarem objetivos de vida claros, quando do desligamento da medida socioeducativa, e não descartarem a possibilidade de vir a cometer novos delitos, levanta uma reflexão quanto ao caráter educativo e ressocializador da medida de internação. A ressocialização, objetivo maior da aplicação das medidas, deve viabilizar a reinserção comunitária e cidadã, não só com o objetivo de evitar a reiteração, mas com o propósito de promoção de desenvolvimento (BARBOZA *et al.*, 2009, p. 80).

A importância das instituições socioeducativas na construção de projetos de vida pelos adolescentes foi a conclusão do estudo realizado por Sehn, Porta e Siqueira (2015) com jovens em uma unidade de semiliberdade. A pesquisa, que visou compreender a articulação das experiências vivenciadas pelos adolescentes durante o cumprimento da medida socioeducativa e a possibilidade de construção de um projeto de vida, revelou que os jovens possuem sonhos e expectativas com relação ao futuro e que ao cumprir a medida, a realização dos planos se torna mais próxima em razão das oportunidades oferecidas pela instituição.

Em outro estudo com adolescentes em internação, Coscioni *et al.* (2018) identificaram entre os participantes duas formas de conceber o futuro. Em uma, os projetos de vida estão vinculados à criminalidade, para os quais há um sentido de ação claro para o futuro e que se justificam, dentre outros, pela possibilidade de obter renda que propicie acesso fácil a bens de consumo e prestígio comunitário, sem que seja necessário atender a critérios de escolaridade, por exemplo. Ainda que esses projetos tenham para os jovens prejuízos como recompensas efêmeras e a morte como futuro, apresentam um sentido de ação. A outra forma de conceber o futuro refere-se às aspirações relacionadas à educação, família e trabalho, porém, sem um sentido de ação para alcançá-las. Para os autores, essas aspirações não configuram a elaboração de um projeto de vida porque não estão acompanhadas de um sentido de ação. Desse modo, sugerem a inefetividade do sistema socioeducativo na promoção de projetos de vida saudáveis.

O estudo de Dias e Zappe (2011), que visou identificar se a medida socioeducativa de internação tem sido eficaz em possibilitar a reconstrução do projeto de vida do adolescente, antecipava a conclusão de Coscioni *et al.* (2018). Os percentuais de reiteração no cometimento de atos infracionais e as novas internações consequentes fizeram as autoras se questionarem sobre o que explicaria a continuidade da prática delitiva após o cumprimento da medida socioeducativa que deveria oportunizar a reconstrução do projeto de vida dos adolescentes.

Sugerem as autoras que a efetividade da internação está nas relações que são estabelecidas com o adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa. As relações devem ser marcadas principalmente por valores positivos como o respeito, a partir da assunção do compromisso dos atores institucionais de servirem como novos modelos de identificação para os adolescentes. Destacam que a qualidade das relações interpessoais vai desde as práticas cotidianas até questões individuais e do contexto familiar e social amplo e que, para haver identificação, é necessário o estabelecimento de uma relação afetiva. A efetividade do trabalho socioeducativo passa, portanto, pela aproximação, pelo fortalecimento dos vínculos socioafetivos e pela estruturação de novas redes de relacionamentos e significações no sentido da reconstrução do projeto de vida do adolescente (DIAS; ZAPPE, 2011).

Nesse caminho, o estudo de Costa e Alberto (2021) com jovens egressos de medidas socioeducativas sobre as contribuições dos programas de acompanhamento aos egressos para a construção do projeto de vida, verificou o estabelecimento de vínculos de confiança entre os jovens e a equipe técnica de referência, o que tornava mais fácil o cumprimento da medida socioeducativa. Além disso, a participação dos jovens nos programas de acompanhamento ao

egresso possibilitou a criação de novos sentidos sobre a política socioeducativa. Tais sentidos se vinculam aos recursos ofertados, definidos pelas autoras como elementos cognitivos e afetivos e caracterizados pela inserção em cursos profissionalizantes, retorno à escola e qualidade dos vínculos construídos com a equipe (COSTA; ALBERTO, 2021).

O desenvolvimento humano ocorre em um processo que se constrói nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. Tais interações são permeadas pelo afeto, questão fundamental na teoria de Vigotski (2007). Segundo Silva (2008), para Vigotski,

a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. Cada sujeito elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais. Assim, o homem aprende a pensar, a agir, a falar e a sentir de acordo com sua cultura (SILVA, 2008, p. 137).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a emoção é, portanto, um dos aspectos da constituição humana que compõem o repertório cultural capaz de promover o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a medida socioeducativa tem o potencial de impulsionar os desejos dos jovens, investindo em sua capacidade de elaborar um projeto de vida e mediando as condições necessárias para a sua efetivação, tanto no campo afetivo quanto material.

Como apresentado, encontraram-se nesses autores as bases para a análise da identificação dos possíveis pontos de articulação entre o PIA e o projeto de vida na perspectiva dos adolescentes, bem como da identificação das concepções que norteiam o processo de construção do Plano Individual de Atendimento, de elaboração do projeto de vida e da percepção dos adolescentes quanto ao papel do PIA na sua trajetória de vida.

## METODOLOGIA

Participaram do estudo 3 jovens maiores de 18 anos, do sexo masculino e internados na Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS) do Distrito Federal, vinculada à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS) e que compõe a pasta da Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS) do Governo do Distrito Federal. A UNISS foi criada com o propósito de atender adolescentes e jovens que se encontram em processo de desligamento da medida socioeducativa de internação. Nessa fase, os jovens já iniciaram de forma gradativa o processo de retorno à comunidade e à família, com as chamadas saídas especiais<sup>1</sup> que, após cumpridas e bem avaliadas, culminam na autorização de um benefício que se caracteriza por saídas sistemáticas quinzenais e/ou semanais, geralmente por três meses.

Os jovens participantes desse estudo, a quem foi aplicada a medida de internação pela primeira vez, estão em fase de desligamento da medida socioeducativa de internação e usufruindo do benefício das saídas sistemáticas. Cada jovem sugeriu o nome com o qual é identificado neste trabalho, a saber, *Pedro, Ceilandinha e Mateus*.

Pedro, 18 anos, autodeclarado pardo e heterossexual, cursa a 1ª série do Ensino Médio, reside em Ceilândia (DF) com a genitora e a companheira desta, com renda entre 1 e 2 salários mínimos, e está há 1 ano e 11 meses em cumprimento da medida socioeducativa de internação.

<sup>1</sup> Os benefícios extramuros são saídas concedidas pelo Poder Judiciário ao adolescente em ocasiões especiais como o próprio aniversário, aniversário dos genitores ou outros familiares considerados importantes no processo socioeducativo; ou ainda no Dia das Mães, Dia dos Pais e Natal; além das saídas teste e sistemáticas.

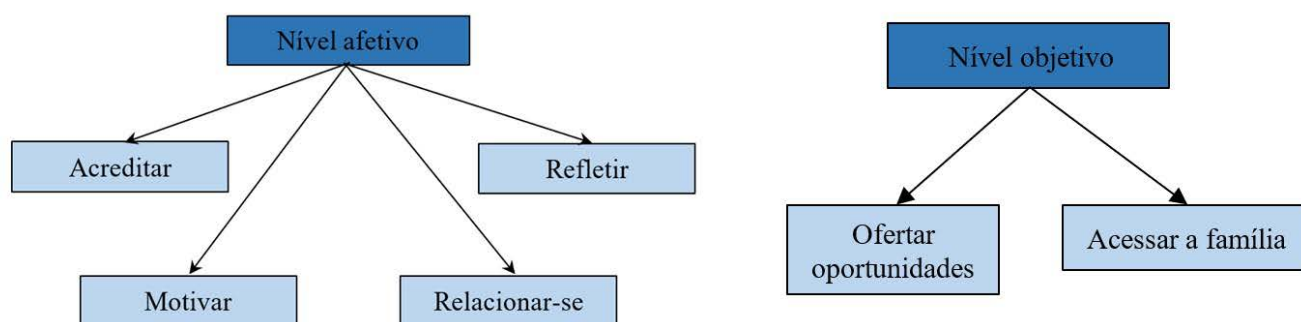


*Ceilandinha*, 18 anos, autodeclarado pardo e heterossexual, cursa o 9º ano do Ensino Fundamental, reside em Ceilândia (DF) com a genitora com renda entre 1 e 2 salários mínimos e está há 1 ano e 4 meses em cumprimento da medida socioeducativa de internação. Mateus, 19 anos, autodeclarado pardo e heterossexual, cursa o 9º ano do Ensino Fundamental, reside em Brazlândia (DF) com a genitora e os irmãos com renda entre 1 e 2 salários mínimos, trabalha como estagiário e está há 2 anos em cumprimento da medida socioeducativa de internação.

Os procedimentos e recursos metodológicos adotados foram a coleta e análise de dados primários, por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e presenciais que possibilitassem uma análise qualitativa. As entrevistas seguiram um roteiro previamente estruturado, foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e o conteúdo foi transcrito. Obteve-se autorização junto à Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF (VEMSE) e à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do DF. Além disso, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, em conformidade com as resoluções pertinentes.

Na análise, os dados foram submetidos à proposta metodológica elaborada por Braun e Clarke (2006) e detalhada por Souza (2019). A análise temática é um método para “identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 5), isto é, organiza e descreve um conjunto de dados em detalhes. Para tanto, foram seguidas as fases de familiarização com os dados; geração dos códigos iniciais; busca de temas; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas e; produção do relatório. Na penúltima fase, foram definidos e nomeados os temas e subtemas com a identificação da essência de cada tema e do conjunto dos temas vinculados, assim como a determinação dos aspectos de que cada tema trata para compor um todo consistente e coerente, e que resultaram no mapa temático (Figura 1).

**Figura 1. Mapa temático elaborado pelas autoras**



A análise dos dados foi indutiva, de modo que os temas identificados estivessem vinculados aos próprios dados, tratando-se, portanto, de uma análise temática orientada pelos dados. Buscou-se ir além do conteúdo semântico por meio da identificação das ideias, suposições e conceitualizações subjacentes em uma perspectiva construcionista, teorizando sobre os contextos socioculturais e as condições estruturais para que as ideias individuais sejam consideradas (BRAUN; CLARKE, 2006).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No conjunto das entrevistas com os jovens, verificou-se que, quando questionados sobre o processo de construção do Plano Individual de Atendimento e sua relação com o projeto de vida, os participantes abordaram questões que envolviam relações interpessoais, emoções e sentimentos e outras mantinham relação com questões objetivas, isto é, ações concretas que foram ou poderiam ter sido realizadas durante o cumprimento da medida socioeducativa. As possibilidades de articulação entre o PIA e o projeto de vida encontram-se, portanto, em dois níveis: *o afetivo e o objetivo*.

As questões de nível afetivo se referem àquelas experiências que foram vivenciadas na forma de emoções e de sentimentos e que se sobressaíram porque indicaram interferência significativa tanto no processo de construção do PIA quanto no processo de cumprimento da medida socioeducativa de internação. As experiências afetivas dos jovens entrevistados influenciam suas vivências na unidade de internação e na forma como percebem esse processo. As relações pessoais que estabelecem com os profissionais, principalmente com a equipe técnica, são referências para os participantes, tendo em vista que, quando questionados sobre a elaboração do PIA e o início da internação, recordam-se da entrada na unidade e dos nomes dos trabalhadores que os acolheram e iniciaram a construção do instrumento.

“Entrevistadora: Quando eu falo de PIA, que que te lembra?”

Ceilandinha: Me lembra o começo. (...) Meu primeiro atendimento. Que foi pra fazer o “PIE” ... É, a dona Julia. Posso falar o nome?” (Ceilandinha, entrevista)

“Entrevistadora: (...) E você conversava com com a equipe que te acompanhava sobre o que que você queria ser? O que que você desejava pra você na sua vida?”

Mateus: Eu conversava, mas mais com a dona Maria Angélica.” (Mateus, em entrevista)

Tal relação, segundo os jovens, precisa ser permeada pela intimidade e confiança e quando isto se frustra, a reação é imediata, como na situação em que Mateus foi excluído da participação em um curso e que, segundo o jovem, foi por decisão da especialista:

“Muita técnica já mentiu pra mim, falando que ia me ajudar, que não sei o quê, nunca me ajudou em nada. (...) Aí ela me chamava pra atendimento, eu negava o atendimento dela, que era a dona, esqueci até o nome dela, não vou lembrar.” (Mateus, em entrevista)

Além disso, os participantes acrescentam que conhecer pessoas durante a internação os auxiliou no processo de formulação do PIA e do projeto de vida, com destaque para aquelas que os ajudaram a conseguir oportunidades de profissionalização e trabalho e a “amadurecer”, auxiliando-os a refletir sobre sua condição e organizar os seus planos de vida, aspecto considerado como uma das possibilidades ofertadas pela medida socioeducativa:

“Tipo, também aprendi a aprender a organizar minhas parada, tipo, organizar o que eu vou fazer. É que nem um plano de vida, né? (...) Me ajudou a crescer também. Maturar a mente, tipo, não é... (inaudível) Você entendeu.” (Ceilandinha, em entrevista)

O processo de “amadurecimento” é visto como uma consequência do isolamento que a internação impõe e que possibilita, segundo os participantes, reflexões sobre as limitações no acesso à família e ao mundo exterior. Os limites de interação social impostos por essa medida socioeducativa evidenciam o papel dos programas de atendimento e dos profissionais em oferecer aos adolescentes oportunidades de ressignificar suas trajetórias e as experiências dentro da

instituição, conforme ilustram os relatos a seguir:

“A gente estando aqui sem sair, a gente pensa em tudo. Acho que essa foi a maneira mesmo. Eu não poderia ter contato com a rua, parar pra pensar mais. Querendo não, que a gente em todo momento, a gente tá pensando em alguma coisa. E o pensamento foi uma forma de eu querer sair dessa, dessa rotina.” (Mateus, em entrevista)

“O que me influenciou pra mim elaborar aquelas metas foi, foi o, o local onde é que eu estava, pensamento, minha família, tudo isso me, me motivou a, a pensar nas minhas metas, no meu plano de vida. (...) Antes deu, deu estar, antes de eu estar internado, de eu ser apreendido eu não, não pensava no meu plano de vida não, não pensava que eu ia querer pro futuro não. Vim, vim abrir minha mente porque eu queria pro meu futuro depois, depois que eu que eu tava internado, depois que já tinha passado um bocado de coisa, aí abriu minha mente.” (Pedro, em entrevista)

Outros profissionais foram identificados como pessoas com as quais os participantes se relacionam e que se tornam figuras de referência por acreditarem e incentivarem os jovens na preparação para o cumprimento e o término da medida socioeducativa. Foi o caso de uma professora de Língua Portuguesa, citada por realizar atividades que abordam os direitos do trabalhador e a inserção no mercado de trabalho, e o Projeto RAP (Ressocialização, Atitude e Protagonismo), desenvolvido na Unidade de Internação de Santa Maria (DF), mencionado por promover atividades com as quais os adolescentes se identificam e gostam de participar.

Questionado sobre de que forma a medida socioeducativa pode se tornar menos penosa de ser cumprida, *Mateus* responde que um dos fatores que dificultam o cumprimento é a descrença dos profissionais na construção de uma trajetória diferente pelo adolescente: “(...) *Que as técnica também não acredita mais no potencial daquele menino, que não pode mudar de vida. É assim.*” De igual modo, Pedro afirma que acreditar no socioeducando é uma estratégia em nível afetivo que, no atendimento socioeducativo, possibilita a ressignificação da medida, incentivando o adolescente a construir planos de vida: “*Acreditar mais no socioeducando que nem todo mundo que tá apreendido tem o coração ruim.*”

No decorrer do atendimento socioeducativo, é possível trazer à tona os desejos e interesses dos jovens e incentivá-los à sua consecução por meio da *motivação*, compreendida pelos participantes como o estímulo para que acreditem neles e assim elaborem e impulsionem seus projetos:

“(...) é só acreditar, só acreditar e incentivar que, que tudo acontece, tudo, tudo que, que nós planeja pode ser capaz de, nós pode ser capaz (...)” (Pedro, em entrevista)

“Daí elas me falam também pra mim sair dessa vida que num vale a pena. Elas também me motivaram a mudar. (...) Ah, ela sempre me apoiava, ela não, não tinha que reclamar, não.” (Mateus, em entrevista)

As questões de nível afetivo identificadas nesta pesquisa guardam estreita relação com os estudos de Vigotski (2007) e Silva (2008) de que o afeto presente nas relações que os indivíduos estabelecem influenciam o seu desenvolvimento. Nesse sentido, reforça-se o papel da medida socioeducativa e a importância dos atores institucionais na elaboração e execução de projetos de vida por intermédio do Plano Individual de Atendimento ao construir com os adolescentes e jovens novas redes de relacionamentos e possibilidades de ressignificação de suas trajetórias. Para essa tarefa, é necessário que seja estabelecido um vínculo de confiança entre os adolescentes e os profissionais (COSCONI *et al.*, 2017; COSTA; ALBERTO, 2021), na busca por uma maior efetividade da medida socioeducativa (DIAS; ZAPPE, 2011).

Com relação ao nível identificado como *objetivo*, este indica as possibilidades de articulação entre o PIA e o projeto de vida que estão em um nível objetivo de ação, isto é, os participantes apontam como medidas materiais realizadas no atendimento socioeducativo que podem garantir a construção de um projeto de vida que não só ressignifique a trajetória infracional, mas possibilite a sua superação. Esse tema abarca, conforme indicado pelos entrevistados, dois subtemas: *acessar a família e ofertar oportunidades*.

Para os jovens entrevistados, a família esteve presente em todos os discursos, seja no sentido de ter notícias suas quanto em ajudar e dar orgulho a ela, bem como, em constituir a própria família após o fim da medida socioeducativa. A família foi representada nos relatos pela figura materna de forma unânime; eventualmente os irmãos surgiram como constituintes.

“(...) Espero prosperar, ter uma família. (...)” (Ceilandinha, em entrevista)

“Rapaz, eu, eu pensava só em ficar de boa com a minha mãe, com meus irmãos, a minha família, ajudar eles, só. E tentar mudar de vida. Que é o que eu tô fazendo agora. (...) Falar com a minha mãe e com a minha vó, ela que me deixava de boa, fora o resto, normal.” (Mateus, em entrevista)

A devoção à família durante o cumprimento da medida socioeducativa se estende aos planos de vida que os jovens projetam:

“O que me influenciou pra mim elaborar aquelas metas foi, foi o, o local onde é que eu estava, pensamento, minha família, tudo isso me, me motivou a, a pensar nas minhas metas, no meu plano de vida. (...) Minha base, minha base mesmo é a minha família, que, que pra mim conseguir, eu quero primeiro o bem estar da minha família, depois vem eu.” (Pedro, em entrevista)

“(...) conversei com eles, eles perguntou o que que eu queria ser, eu falei que eu queria ser, trabalhar em enfermagem e tal, e ajudar a minha família, o que eu mais penso agora, só. (...) Rapaz, meu projeto de vida é me estabelecer melhor, vou morar sempre com a minha mãe, não vou deixar ela não. Poder ajudar ela no máximo que eu puder, meus irmão também. Trabalhar, ter minha família.” (Mateus, em entrevista)

Além de acessar a família, identificou-se que ofertar oportunidades é algo que possibilita que os planos dos adolescentes coadunem com as metas estabelecidas em seus PIAs. As oportunidades a que se referem permitem uma preparação não só para o cumprimento da medida socioeducativa, como para o seu posterior desligamento, incluindo a possibilidade de estudar, realizar cursos, conseguir um emprego, conhecer pessoas e ajudar a família.

“(...) Eu coloquei que eu queria fazer curso, que também tinha que fazer curso, aí eu coloquei que meu interesse sobre curso era informática e, tipo, ela só colocou lá, anotou. (...) Eu pensava em fazer só que nunca, nunca comecei a fazer. Aí eu entrei, eu pensei que ia ter oportunidade de ter um curso pra fazer. Mas tive só de pizzaiolo, né? (...) apareceu a vontade de fazer um curso de informática. Tipo eu tinha na rua, só que eu não tinha a disposição de fazer. (...) Acho que única coisa também que eles ajudou foi com o curso de pizzaiolo, e só.” (Ceilandinha, em entrevista)

“Um curso do SENAC que eu já tinha começado a fazer na rua, né? Antes de eu ser preso, só que eu também não tive a oportunidade de, de terminar, aí eu queria fazer lá, só que aí eu não consegui não. Aí eu fiz um outro curso que foi lá também em Planaltina, do SENAC. Só que só foi uma semana. Só de, de ensinamentos básicos. Só que aí não deu pra aprender nada.” (Mateus, em entrevista)

“Tem, tem um plano que não estava no meu plano que é o curso, um curso de auxiliar de veterinária. Não estava no meu plano não, mas abriu uma oportunidade pra mim, eu encaixei ele nos meus planos também de vida.” (Pedro, em entrevista)

Questionados sobre como a medida socioeducativa poderia ajudá-los a pôr em prática seus planos de vida, os jovens afirmaram novamente que a oferta de oportunidades é a garantia dessa execução:

“O que que eu mudaria? Bem, tem muita coisa. Tipo, ter, ter mais chance, né, de curso pro pessoal. (...) De mais curso. Tipo, focar no que o adolescente tem, no que o adolescente quer fazer (...) É, eu acho que isso. (...)” (Ceilandinha, em entrevista)

“(...) O que uma sugestão que eu, que eu tenho pra dar pro sistema é abrir oportunidades. Abrir oportunidades pra jovens como eu que também quer, quer mudar de vida. (...) Muitas pessoa aí tem muito, muito esforço mas não tem oportunidade. Oportunidade igual muitas pessoas tem. (...)É isso. Uma oportunidade de emprego.” (Pedro, em entrevista)

A consecução dessas oportunidades, traduzidas nas metas do PIA, manifesta não só os interesses dos jovens, indicam também uma condição obrigatória no cumprimento da medida socioeducativa, conforme retrata Ceilandinha em um trecho da entrevista:

“(...) Tipo, ela me explicou as metas, que eu tinha que estudar, passar de ano. Tinha, tinha que participar das atividades, não pode ir... De cinema, futebol, a horta, essas parada aí, só... Eu acho. (...) Não, não fui eu que pensei. Tipo, falaram pra mim que as metas que eu tinha que cumprir, eu tinha que participar das atividades, participar da escola e fazer curso. (...) Não, não fui eu que, que falei que queria as metas. Foi eles que falou que era obrigatório fazer.” (Ceilandinha, em entrevista)

O discurso de *Ceilandinha* confirma o que apontam *Moreira et al.* (2015), *Barboza et al.* (2009) e *Coscioni et al.* (2017) quando afirmam que por vezes a medida socioeducativa maximiza os seus aspectos negativos ao impor atividades para garantir a ordem institucional e “passar o tempo” dos adolescentes. A oferta de oficinas e cursos profissionalizantes que não coadunam com os interesses dos jovens foi apontada pelos participantes como um dificultador na articulação entre o PIA e o projeto de vida, assim como revelaram os mesmos autores. Isso porque a oferta de oportunidades é uma ação concreta a ser perseguida pela medida socioeducativa no sentido de materializar tanto os Planos Individuais de Atendimento quanto os projetos de vida dos adolescentes. Tais oportunidades precisam estar vinculadas aos desejos e às necessidades dos adolescentes e jovens, principalmente aquelas que se conectam às atividades consideradas por eles como primordiais ou que aparecem com frequência em seus discursos sobre projetos de vida. Educação, trabalho e família foram os temas recorrentes nos planos futuros dos participantes, assim como entre os adolescentes dos estudos referenciados.

A compreensão de que a adolescência é um período em que a sociedade exige dos jovens uma definição de futuro impõe sobre eles a necessidade de construção de um projeto de vida, e com os que cumprem medida socioeducativa a realidade é mais rigorosa. Os três jovens entrevistados revelaram o desejo de “mudar de vida” (*DIAS et al.*, 2015), o que inclui alcançar bens e recursos materiais de forma lícita, sem que precisem recorrer à prática delitiva para conquistarem o reconhecimento social (*ALVES; DAYRELL*, 2015). O trabalho e a escola apareceram como meios que podem levá-los a esse objetivo, porém, de forma vaga e sem estabelecimento de metas claras, denotando desconhecimento das condições reais e objetivas de vida, isto é, sem que houvesse consciência e ampliação do campo de possibilidades (*FUCHS; MEZÊNCIO; TEIXEIRA*, 2015; *VELHO*, 2003).

O diálogo do PIA com a realidade concreta e subjetiva do adolescente, proposto por *Fuchs, Mezêncio e Teixeira* (2015) e *Moreira et al.* (2015) não se fez presente nas entrevistas desta pesquisa que revelou a falta de integração entre outras pessoas nos projetos dos jovens,

embora a equipe técnica tenha sido apontada como referência afetiva e de possibilidade de reflexão sobre a própria trajetória e de acesso a direitos. Isso porque a construção do projeto de vida demanda conhecimento da realidade complexa em que o jovem está inserido. O papel da medida socioeducativa é de ampliar não só esse conhecimento do real, mas também do campo de possibilidades proposto por Velho (2003), isto é, de oportunidades de acesso a direitos sociais (SEHN, PORTA; SIQUEIRA, 2015) em uma articulação com as dimensões socioafetiva, socio-cognitiva e espaço temporal (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015).

Quanto ao acesso à família, um dos resultados desse estudo, os estudos de Catão, Lima e Marcelino (2009), Coscioni *et al.* (2017) e Dias *et al.* (2015) já indicavam a presença da família nos projetos de vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Por esse motivo, sua participação é prevista não só na construção do PIA como em todo o processo socioeducativo. O isolamento imposto pela medida socioeducativa de internação faz com que a família – representada geralmente pela mãe – seja, por vezes, a única ponte entre o adolescente e os demais familiares e a sua comunidade. Assim como o desejo de constituir a própria família esteve presentes nos discursos como um dos planos futuros.

Os resultados apresentados indicam que os jovens entrevistados veem a articulação entre o Plano Individual de Atendimento e o seu projeto de vida possível quando estão presentes aspectos afetivos e objetivos durante o processo de cumprimento da medida socioeducativa de internação. Os aspectos afetivos estão relacionados às relações estabelecidas na unidade socioeducativa, bem como ao estímulo que as possibilidades de reflexão, de motivação e de crença positiva sobre si impactam na elaboração e consecução dos seus projetos. Já os aspectos objetivos referem-se às ações materiais que possibilitam a consecução dos projetos dos jovens entrevistados. Nesse sentido, a integração afetiva-objetiva como uma possibilidade de articulação entre o PIA e o projeto de vida do adolescente em internação sugere a ampliação do campo de possibilidades proposto por Velho (2003).

Quanto aos aspectos afetivos, os jovens revelaram que a possibilidade de se relacionar com outras pessoas impacta no cumprimento da medida socioeducativa, refletida na sua percepção sobre o PIA, sua elaboração e execução. Sobressaiu a presença dos profissionais como referências importantes no processo socioeducativo, não só na ocasião de sua chegada à unidade de internação, mas no decorrer da medida e nas possibilidades de acessar ou não oportunidades vistas como interessantes e necessárias ao seu desenvolvimento. Além disso, as relações estabelecidas dentro da instituição e o espaço e tempo presentes permitiram aos jovens refletir sobre a sua trajetória e sobre os seus planos futuros, tendo sido apontados também como fatores essenciais o papel motivador e credenciador dos atores institucionais nesse processo.

Sobre os aspectos objetivos, os jovens revelaram a necessidade de oferta de oportunidades e de acesso à família como fatores fundamentais na articulação entre o PIA e o projeto de vida. A oferta de oportunidades foi sumarizada em condições de acesso à escolarização e ao trabalho, essencialmente. Contudo, outras demandas são imprescindíveis para que o trabalho socioeducativo se efetive. Ações de fortalecimento do vínculo com a família precisam estar alinhadas com oportunidades de lazer, cultura, esporte, acesso à saúde e de fortalecimento da vinculação comunitária como suporte e acesso ao mundo exterior, especialmente após o término da medida socioeducativa. Isto é, a oferta de oportunidades e o acesso à família são direitos fundamentais que guardam a articulação entre o PIA e o projeto de vida do adolescente e que

podem minimizar vulnerabilidades e garantir inserção social.

Em vista dos resultados desse estudo, propõe-se o estabelecimento de relações mais saudáveis entre os profissionais socioeducativos e os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, garantindo o respeito e a convivência solidária no espaço institucional; a busca pela integração e participação de outros profissionais e setores na elaboração, execução e avaliação do PIA; a promoção e garantia de condições para que o adolescente e a família participem ativamente do processo; a oferta de atividades que possibilitem aos jovens refletirem de forma crítica sobre suas trajetórias e as possibilidades de construção de um projeto de vida; a promoção de atividades profissionalizantes que considerem os interesses e as necessidades dos adolescentes; a abertura de espaços coletivos de discussão sobre as regras institucionais; e a oferta de suporte e condições de desligamento para os jovens egressos.

Ainda, foram identificadas questões que merecem atenção neste estudo porque ampliam a reflexão em torno do PIA e da construção de projetos de vida com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Sobre o PIA, verificou-se entre os participantes pouca compreensão sobre o que é o instrumento e qual o seu papel, bem como sua pouca ou nenhuma ligação com o projeto de vida. Em sua elaboração, há uma ausência de participação da família e dos demais profissionais que realizam o atendimento socioeducativo e da rede de proteção, de modo que não atende ao princípio da incompletude institucional. Na execução, o foco parece manter-se na escolarização e profissionalização, embora o discurso dos entrevistados revele ausência de atividades que atendam às suas expectativas e que ampliem o campo de possibilidades. Além disso, verificou-se que a discussão se concentra no início da medida socioeducativa, com poucas revisões em seus objetivos e metas ao longo do processo. As metas estabelecidas no PIA e nos projetos de vida não parecem evidentes e estruturadas para os jovens, dificultando que sejam atingidas sem o suporte institucional e revelando a necessidade de programas de atenção ao egresso. Positivamente, os jovens apontaram a possibilidade de, durante o cumprimento da medida, refletirem sobre seus planos de futuro, o que demonstra o potencial do PIA e da medida em ressignificar trajetórias e impulsionar desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter afetivo da medida socioeducativa e o acesso concreto a oportunidades de inserção social foram indicados pelos jovens em fase de desligamento da medida socioeducativa como possibilidades de articulação entre os seus projetos de vida e o Plano Individual de Atendimento. O estabelecimento de vínculos com os profissionais da socioeducação que acreditem, motivem e possibilitem ao jovem refletir sobre sua trajetória e a ampliação de suas perspectivas foi apontado como um aspecto efetivo no cumprimento da medida socioeducativa e também na elaboração de um projeto de vida que contempla o investimento na escolarização e no trabalho como meios de ajudar e dar orgulho à família. Oportunidades como a frequência à escola, o acesso a cursos e atividades profissionalizantes e o contato familiar são condições objetivas que o atendimento socioeducativo deve oportunizar para que tanto as metas do PIA quanto o projeto de vida sejam atingidos.

A integração entre aspectos afetivos e objetivos sugerem a ampliação do campo de possibilidades proposto por Velho (2003) como algo a ser perseguido pelos programas socioeduca-

tivos e profissionais que atuam na socioeducação a fim de que a medida socioeducativa alcance sua efetividade e faça sentido para o adolescente ao ressignificar experiências, impulsionar o desenvolvimento dos adolescentes e promover a superação de vulnerabilidades a que historicamente estão expostos os adolescentes, transpondo os muros das unidades socioeducativas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000200375&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200375&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 03 mai 2021.

ALVES, Maria Zenaide; SOUSA, Michela Augusta de Moraes e. Projetos de vida, um conceito em construção. *Rev. Ciências Humanas, Frederico Westphalen*, v. 20, n. 2, p. 145-165, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387> Acesso em: 18 abr. 2021.

BARBOZA, Priscila da Silva et. al. Perspectivas de adolescentes em conflito com a lei sobre delito, a medida de internação e as expectativas futuras. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 70-87, 2009. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/189> Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República. 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: 18 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 18 abr. 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Usando análise temática em psicologia. In: *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*, 3 (2), 77-101. Disponível em: [https://www.academia.edu/29999208/Tradu%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_artigo\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.academia.edu/29999208/Tradu%C3%A7%C3%A3o_do_artigo_Using_thematic_analysis_in_psychology) Acesso em 15 fev. 2022.

CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de; MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300009&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 18 abr. 2021.

COSCIONI, Vinicius; Costa, Luiza Lins Araújo; ROSA, Edinete Maria; KOLLER, Sílvia Helena. O cumprimento da medida socioeducativa de internação no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Psico*, [s. l.], v. 48, n. 3, p. 231-242, set. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/24920> Acesso em: 18 abr. 2021.

COSCIONI, Vinicius; PINTO MARQUES, Mauricio; ROSA, Edinete Maria; KOLLER, Sílvia Helena. Projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Cienc. Psicol.*, Montevideo, v. 12, n. 1, p. 109-120, maio 2018. Disponível em: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212018000100109&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212018000100109&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 18 abr 2021.



COSTA, Cibele Soares da Silva; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira. Projetos de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas. *Psicologia & Sociedade*, v. 33, e221808, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33221808> Acesso em: 07 mar. 2022.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação Psicol.*, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361> Acesso em: 12 maio 2021.

DIAS, Ana Cristina Garcia; ZAPPE, Jana Gonçalves. Grades não prendem pensamentos: limites da institucionalização na reconstrução do projeto de vida do adolescente. *Psico.*, v. 42, n. 2, p. 220-227, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6762> Acesso em: 27 abr. 2021.

LIEBESNY, Bronia; OZELLA, Sergio. Projeto de vida na promoção de saúde. In: CONTINI, Maria de Lourdes (coord.). KOLLER, Sílvia Helena (org.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: CFP, 2002, p. 62-67.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ALBUQUERQUE, Bruna Simões de; ROCHA, Bianca Ferreira; VASCONCELOS, Maria Aparecida Marques. Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 122, p. 341-356, abr./jun. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282015000200341&script=sci\\_abstract&lng=pt#:~:text=Este%20artigo%20apresenta%20uma%20leitura,dispositivo%20previsto%20na%20Lei%20n](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282015000200341&script=sci_abstract&lng=pt#:~:text=Este%20artigo%20apresenta%20uma%20leitura,dispositivo%20previsto%20na%20Lei%20n) Acesso em: 18 abr. 2021.

SEHN, Amanda Schöffel; SIQUEIRA, Aline Cardoso; PORTA, Daniele Dalla. “Tocar a vida para frente”: possibilidades de planos para o futuro de adolescentes que cometeram ato infracional. *Adolesc Saude.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 28-34, jan./mar. 2015. Disponível em: [http://adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=479](http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=479) Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, Elisabeth Ramos da. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *SOLETRAS*, Ano VIII, n. 15. São Gonçalo: UERJ, jan./jun.2008. Disponível em: <file:///C:/Users/selto/Downloads/4841-18247-1-SM.pdf> Acesso em: 07 mar. 2022.

SILVEIRA, Katia Simone da Silva et. al. Projetos futuros de adolescentes privados de liberdade: implicações para o processo socioeducativo. *Psicol. teor. prat.*, vol.17, n.2, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872015000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000200004) Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em 15 fev. 2022.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# **O perfil das meninas em cumprimento de medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade no Distrito Federal**

---

Ana Carolina de Moura Pereira  
Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira  
Natália Pereira Gonçalves Vilarins

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.151.6](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.151.6)

## RESUMO

As análises sobre o perfil dos e das adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional tendem a reproduzir a realidade dos meninos cisgêneros, especialmente daqueles em cumprimento de medida socioeducativa restritiva de liberdade. A partir da reflexão crítica desta realidade, este estudo objetivou conhecer o perfil das meninas que cumprem as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade no Distrito Federal (DF), considerando a discussão sobre os papéis de gênero, vulnerabilidade social e as garantias previstas nas normativas que discorrem sobre o atendimento socioeducativo. A compreensão das particularidades destas adolescentes e jovens é peça fundamental para a construção de práticas pedagógicas, emancipatórias e críticas, em conformidade com a legislação vigente. A coleta dos dados envolveu a codificação e análise dos registros institucionais de 2020 disponíveis no banco de dados digital da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do DF. A pesquisa investigou as categorias de idade, situação escolar, profissionalização, convivência domiciliar, raça, pobreza e ato infracional. Os resultados apontam que os direitos das meninas em cumprimento de medidas socioeducativas em Meio Aberto são cotidianamente violados e que elas possuem dificuldade em acessar bens e serviços públicos, o que contribui para a continuidade das situações de vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** medidas socioeducativas em meio aberto. vulnerabilidade. gênero. meninas.

## ABSTRACT

Analysis about the profile of adolescents who are believed to be responsible for an infraction tend to reproduce the reality of cisgender boys, especially those undergoing socio-educational measures restricting their freedom. From the critical reflection of this reality, this study aimed to know the profile of the girls who comply with the socio-educational measures of Assisted Freedom and/or Community Service in the Federal District (DF) of Brazil, considering the discussion about gender roles, social vulnerability and the guarantees provided for in the regulations that guide the socio-educational public support. Understanding the particularities of these adolescents and young women is a fundamental element for the construction of pedagogical, emancipatory and critical practices, in accordance with current legislation. Data collection involved the codification and analysis of institutional records from 2020 available in the digital database of the Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (the public division responsible for the implementation of the socio-educational measures). The research investigated categories of age, school situation, professionalization, home coexistence situation, race, poverty and unlawful act committed. The results indicate that the rights of girls who are in freedom and in compliance with socio-educational measures are violated daily and that they have difficulties to access public goods and services, which contributes to the continuity of the conditions of social vulnerability.

**Keywords:** socio-educational measures in open environment. vulnerability. gender. girls.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, Lei nº 8069/1990), da Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Lei nº

12594/2012), foi possível observar um fomento nos estudos centrados em temas pertinentes aos e às adolescentes e jovens<sup>1</sup> em cumprimento de medidas socioeducativas<sup>2</sup>. Essas normativas apresentam uma política de atendimento aos meninos e meninas a quem se atribui ato infracional que está pautada na garantia de direitos, respeito à condição de pessoa em desenvolvimento e responsabilização pelo ato infracional cometido com a priorização de aspectos educativos em detrimento de punitivos.

De acordo com o Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE de 2017, publicado em 2019, no que se refere à quantidade de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, o Brasil apresentava um maior número de meninos tanto nas medidas de privação e restrição de liberdade (96%), quanto no Meio Aberto (89%).

Para além de uma minoria quantitativa, as meninas também representam uma minoria simbólica, uma vez que se reproduzem sobre elas lógicas institucionais masculinas de atendimento. Essa realidade contribuiu para uma prevalência de estudos e análises do público masculino. Somado a isso, os estudos sobre o atendimento das adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas voltam-se para as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, haja vista que existem unidades específicas para o atendimento desse público – o que não é o caso das medidas executadas em Meio Aberto.

Nesse sentido, considerando as singularidades da história das adolescentes, dadas as relações de gênero que estruturam e atravessam a sociedade, coloca-se a necessidade de estudos sobre o perfil das meninas, a fim de orientar a formulação de políticas públicas específicas, bem como realizar intervenções qualificadas e pautadas na perspectiva da garantia de direitos.

Dados oficiais e estudos acadêmicos apontam que as vivências das mulheres, independente da idade, são marcadas por diversas vulnerabilidades sociais em decorrência das desigualdades de gênero (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019; FERNANDEZ, 2019; OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES, 2020; PASSOS; SOUZA, 2021; PLAN, 2021). As normativas e orientações técnicas que regem o acompanhamento socioeducativo, abordam a necessidade de promoção de práticas que considerem os interesses e especificidades dos e das adolescentes e jovens e promovam a igualdade e a não-discriminação. Assim, estudos no campo da socioeducação que identifiquem as vulnerabilidades vivenciadas pelas meninas e reconheçam suas necessidades de atendimento apresentam-se como um importante instrumento para a materialização de direitos assegurados no plano legal.

Nessa direção, este estudo visa conhecer o perfil das adolescentes e jovens cis<sup>3</sup> que cumprem as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) a partir dos dados produzidos pela Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (SUBSIS) da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal

*1 De acordo com o ECA, adolescente é aquele com idade entre doze e dezoito anos. Já o jovem, conforme o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), é a pessoa entre quinze e vinte e nove anos de idade. Considerando que o sistema socioeducativo atende um público entre 12 e 21 anos e que as medidas socioeducativas em Meio Aberto atendem majoritariamente pessoas entre 16 e 21 anos (BRASIL, 2018), usaremos a expressão “adolescente” e “jovem” nesta pesquisa. Ademais, a expressão “menina” também poderá ser utilizada por ser o termo com o qual elas se reconhecem e nomeiam a si mesmas.*

*2 Podem ser aplicadas ao adolescente a quem se atribui a autoria de ato infracional as medidas socioeducativas previstas no art. 112 do ECA, a saber: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação; ou qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.*

*3 O reconhecimento de outras identidades de gênero entre adolescentes e jovens do sistema socioeducativo é tema de grande relevância para a garantia de direitos dessa população, no entanto, devido a necessidade de estudos profundos sobre o tema e dados específicos, esta pesquisa não apresenta condições de abordar essa temática.*

(SEJUS-DF). Para isso, entende-se como pessoa cisgênero aquela que se identifica com o gênero do seu nascimento, no caso das meninas, com o gênero feminino. Pretende-se conhecer quem são essas meninas a partir das categorias de idade, situação escolar, profissionalização, convivência domiciliar, raça, pobreza e ato infracional; e proporcionar reflexões e subsídios para a prática pedagógica e a ação socioeducativa com as adolescentes do gênero feminino em cumprimento de PSC e LA.

## CAMPO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

O acompanhamento dos e das adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em Meio Aberto no DF é efetivado em 15 Unidades, as Gerências de Atendimento em Meio Aberto (GEAMAs), distribuídas pelo território. Aproximadamente 200 profissionais, entre especialistas socioeducativos (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, musicistas, artistas cênicos, artistas plásticos, artistas visuais e educadores físicos), gerentes e assessores, técnicos socioeducativos e agentes socioeducativos realizam o acompanhamento dos meninos e meninas em cumprimento de LA e PSC.

Em 2020, as GEAMAs registraram a passagem de 2.670 adolescentes e jovens pelas unidades. Destes, 251 identificaram-se como mulheres cis, totalizando 9,4% das vinculações às medidas socioeducativas em Meio Aberto, como aponta a tabela 01.

**Tabela 01 – Quantitativo de adolescentes e jovens vinculados às medidas de LA e/ou PSC no Distrito Federal em 2020, por gênero**

Gênero	Frequência absoluta	Frequência relativa
Homem cis	2004	75,06%
Mulher cis	251	9,40%
Não se aplica	184	6,89%
Não declarado/Não informado	52	8,28%
Homem trans	4	0,15%
Mulher trans	4	0,15%
Outros	1	0,04%
Não-binário	1	0,04%
Total	2670	100%

**Fonte: Elaboração própria com base nas informações do banco de dados institucional da SUBSIS.**

Desde 2019, a Diretoria do Sistema de Informações para Infância e Juventude (DISIPIJ), vinculada à Coordenação de Central de Vagas da SUBSIS, sistematiza e administra um banco de dados digital que fornece informações referentes ao acompanhamento socioeducativo dos meninos e meninas que receberam a aplicação de alguma medida socioeducativa no DF. Mensalmente, cada unidade de atendimento preenche uma planilha com informações sobre o perfil do público em acompanhamento e atendimento prestado. São gerados dados quantitativos que possibilitam a avaliação da política pública e, por conseguinte, o planejamento de ações baseadas em evidências.

Foi sobre esse banco de dados que se realizou a coleta de dados do presente estudo. Como referência, foram utilizadas as informações de 2020. Os registros institucionais foram codificados em categorias de análise (idade, situação escolar, profissionalização, convivência

domiciliar, raça, pobreza e ato infracional) e discutidos a partir de levantamento bibliográfico e documental sobre o tema.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com as resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016, que dispõem sobre normas éticas para pesquisas envolvendo seres humanos. Além da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, foram observados os procedimentos adotados pela SEJUS/SUBSIS sobre o fluxo processual para divulgação de informações para uso em pesquisa. Ademais, o processo de coleta de dados foi autorizado pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do DF (VEMSE-DF).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Idade

Conforme o art. 104 do ECA, os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis. Logo, para a aplicação de uma medida socioeducativa deve ser considerada a idade do ou da adolescente à data do fato e sua liberação deverá ser compulsória aos 21 anos de idade. A Tabela 02 anuncia a idade das meninas em acompanhamento socioeducativo no DF no ano de 2020.

**Tabela 02 – Idade das adolescentes e jovens vinculadas às medidas de LA e/ou PSC no Distrito Federal em 2020**

Idade	Mulher cis
13	3,19%
14	2,39%
15	8,76%
16	19,12%
17	23,51%
18	28,69%
19	10,76%
20	3,59%

**Fonte: Elaboração própria com base nas informações do banco de dados institucional da SUBSIS.**

A maioria das meninas possuíam idade entre 16 e 18 anos, totalizando 71,32% das adolescentes e jovens acompanhadas pelas equipes em 2020. Os dados relativos à idade das meninas coadunam com outros levantamentos nacionais e distritais sobre acompanhamento socioeducativo, independente do gênero, indicando que os e as adolescentes em cumprimento de LA e/ou PSC concentram-se nas idades entre 16 e 17 anos (BRASIL, 2019; DISTRITO FEDERAL, 2013; BRASIL, 2018).

A idade é fundamental para a formulação, execução e avaliação de uma política pública voltada às adolescências. No caso das medidas socioeducativas, a análise sobre a idade pode fornecer subsídios para refletir sobre as intervenções que estão sendo executadas e a realidade social do público atendido. Como exemplo, a inserção em atividades profissionalizantes e a situação escolar das adolescentes e jovens, considerando especialmente as normativas que regem essas políticas, estão relacionadas, dentre outros fatores, à idade. A partir do cruzamento de informações, é possível investigar a defasagem e evasão escolar das meninas, identificar vivên-

cias de trabalho infantil e outras violações de direitos, buscar possibilidades de parcerias com o Sistema de Garantia de Direitos e Terceiro Setor, e construir propostas de atendimento diante das demandas apresentadas.

## Situação escolar e profissionalização

Em relação ao processo educacional das 251 adolescentes e jovens que passaram pelas GEAMAs em 2020, 67,75% estavam no ensino fundamental (11,57% nos anos iniciais e 56,18% nos anos finais). Já o índice de matriculadas e frequentes, totalizou 48,21% das meninas.

No Brasil, a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a educação básica é obrigatória dos 4 a 17 anos de idade e compreende três etapas: educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (de 6 a 14 anos) e o ensino médio (de 15 a 17 anos). Considerando estas informações e os dados sobre as idades das meninas, conclui-se que muitas delas não estão estudando e/ou apresentam distorção idade-série, resultando em uma expressiva vinculação à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>4</sup>. Tais dados corroboram com os estudos de Mendonça (2017), Cabral (2018) e Alcântara (2019), que apontaram que as meninas em cumprimento de medidas socioeducativas em Meio Aberto estavam, em sua maioria, evadidas do contexto escolar e/ou em defasagem no processo educacional.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação (IBGE, 2019) revela que das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pessoas que se autodeclararam negras. Entre os principais motivos para a evasão escolar, a pesquisa mostrou que estão a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse<sup>5</sup> (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). Ainda segundo o IBGE, o atraso ou abandono escolar atingia 12,5% dos e das adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Acrescenta-se que o atraso escolar se acentua a partir dos 11 anos, sendo que, dos 11 aos 14 anos, entre as pessoas de cor branca, 90,4% estavam na idade/etapa adequada e, entre as de cor preta ou parda, essa taxa foi 85,8%.

A pesquisa “Por Ser Menina” (PLAN International, 2021) anuncia que as meninas relataram vivências de desigualdade de gênero nas interações com a comunidade escolar. A escola foi identificada como um dos principais espaços onde ocorre violência de gênero, violência sexual, assédio e racismo. Dentre as causas da interrupção escolar, aparecem principalmente a pandemia de Covid-19, necessidade de contribuir nos afazeres domésticos, ausência de professores, doenças e inserção laboral.

No Relatório do Disque Direitos Humanos de 2019, a escola aparece como o sexto local onde ocorreram mais denúncias de violências e os profissionais das instituições de ensino, como diretores e professores, são suspeitos comuns de praticarem violência contra crianças e adolescentes.

<sup>4</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), art. 37, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

<sup>5</sup> É importante destacar que esta categoria foi utilizada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação (IBGE, 2019). Porém, entende-se que a “falta de interesse” é um fenômeno complexo e mediado por diversas questões sociais e pessoais.

A escola revela-se, portanto, como uma instituição que é palco de múltiplas violências contra crianças e adolescentes, a despeito do seu lugar de importância no desenvolvimento e proteção integral destes sujeitos. Esses dados expressam oportunidades desiguais, discriminação e injustiça no acesso à educação, caracterizando como a violência estrutural se revela pela ausência de proteção e garantia de direitos e necessidades à parcela significativa da população.

Por fim, é importante destacar que a escolarização incide também sobre a inserção dos e das adolescentes e jovens em cursos profissionalizantes e programas de primeiro emprego, que muitas vezes estão relacionados ao grau de formação e desempenho escolar. Assim, a defasagem e evasão escolar também se tornam fatores de exclusão para o público em cumprimento de medidas socioeducativas.

A profissionalização é um direito preconizado na Constituição Federal de 1988, ECA, SINASE, Lei Nº 10.097/2000 (Lei da Aprendizagem) e outras normativas concernentes à defesa, promoção e controle dos direitos dos e das adolescentes e jovens. No caso dos e das adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional, há uma série de diretrizes para as unidades de atendimento e gestão do sistema socioeducativo que versam sobre a realização de parcerias e atividades no âmbito da profissionalização e geração de renda.

De forma contraditória, o Estado não consegue efetivar integralmente o direito à profissionalização para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, assim como existe uma tendência que as oportunidades ofertadas não correspondam ao que os jovens realmente desejam (PICCIONI, 2019).

Apenas 10% das meninas que passaram pelas Unidades de Meio Aberto do DF em 2020 estavam inseridas em trabalhos amparados na legislação vigente (jovem aprendiz, estágio ou outras possibilidades de trabalho formal). Ainda, aproximadamente 53% não estavam trabalhando e aproximadamente 12% encontravam-se em outras condições trabalhistas (trabalho informal eventual ou regular, e outras situações não especificadas). Há uma pequena porcentagem de campos preenchidos com a opção “não se aplica” ou que não foram preenchidos.

Embora os adolescentes e jovens que se identificam como homens cis também tenham suas vivências impactadas pelas desigualdades sociais, é mais frequente que as meninas estejam menos inseridas em atividades profissionalizantes, inclusive nos vínculos informais, como os dados da SUBSIS demonstram.

Pesquisas desenvolvidas por Abramovay *et al.* (2002) e Faleiros (2008) sobre o processo de inserção no mercado de trabalho dos e das jovens, apontam para o fato de que o mundo do trabalho contemporâneo é marcado pelo aumento do desemprego estrutural e inserção precária em atividades remuneradas. Ao mesmo tempo, há uma exigência de qualificação e escolaridade cada vez mais altas. Faleiros (2008) salienta que as condições de trabalho precárias são mais comuns aos negros, que os empregos para os brancos possuem mais estabilidade e que os rendimentos dos negros são mais baixos. Soma-se a essas informações o fato de que quanto maior a renda familiar, mais elevado é o salário dos jovens ocupados.

Sabe-se que os e as adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas em sua maioria apresentam defasagem idade-série, são negros e vivenciam situações de vulnerabilidade social e financeira (BRASIL, 2019; BRASIL, 2019; ROCHA, OLIVEIRA, 2015). O trabalho é uma dimensão importante da vida dos sujeitos e, na sociedade em que vivemos, o trabalho



assalariado implica no bem-estar, autonomia, acesso aos bens de consumo e efetivação de direitos básicos. Sendo assim, é recorrente durante os atendimentos socioeducativos os e as adolescentes manifestarem urgência em exercer atividades remuneradas.

Esses fatores, somados ao desemprego estrutural, os impulsionam a submeter-se precocemente a subempregos para garantir o sustento familiar ou acesso mínimo aos bens de consumo. Isto é, trabalhos informais eventuais ou fixos, sem garantias trabalhistas, com baixos salários e com uma carga horária extenuante. Aos meninos, atividades como lavador de carros, auxiliar de pedreiro e capinador, são comuns. Às meninas, atividades como cuidadora de crianças e diarista, considerando os papéis de gênero e sua incidência na configuração do mercado de trabalho<sup>6</sup>.

A pesquisa “Por Ser Menina” (2021) demonstra que grande parte das meninas entrevistadas estão inseridas em condições de trabalho impróprias, sendo o trabalho doméstico na casa de outras pessoas a principal delas. O estudo ainda mostra que atividades de trabalho, sociabilidade e lazer, em ambientes externos e públicos, são desenvolvidas com mais frequência pelos meninos. Para as meninas são os espaços domésticos de suas casas ou das casas de outras pessoas que lhe são reservados. Complementando este quadro, nota-se uma espécie de conformação e até mesmo um incentivo para que as juventudes negras, moradoras da periferia e que cumprem medidas socioeducativas, se insiram no mercado de trabalho a qualquer custo.

Na terceira audiência à que assistimos, durante o depoimento de um jovem acusado, o juiz indagou-lhe: “o que você tem feito da vida?”. Essa questão, à luz dos estudos realizados, permite-nos analisar que a vida não é algo inerente à existência do sujeito, mas algo que lhe foi dado. Subsequentemente, o juiz fez uma segunda indagação ao jovem a respeito dos estudos e ainda uma terceira pergunta para saber da ocupação do interrogado: “você trabalha?”. As respostas do jovem para as duas primeiras perguntas foram confusas e falhas, mas, na terceira questão, ele respondeu com firmeza: “sim, eu trabalho”. O juiz mostrou-se satisfeito com a resposta, porém seguiu perguntando: “em quê?”. O jovem respondeu: “como auxiliar de pedreiro”, e o magistrado observou: “é bom que você está tomando jeito”. É importante salientar que o referido jovem não tinha mais de dezesseis anos e que em nenhum momento o juiz lhe perguntou se o empregador pagava os encargos trabalhistas. Acreditamos que a ausência desse questionamento remete ao entendimento de que, por tratar-se de um jovem infrator, o importante é que este se ocupe, seja produtivo, ainda que seus direitos trabalhistas não sejam respeitados. (SCISLESKI, 2016, p. 92)

Como ilustra o trecho acima, existe uma ideia construída, reproduzida e aceita socialmente de que a ocupação laboral, independente de respeitar a condição de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento dos e das adolescentes, é a fórmula de sucesso para o combate ao crime e construção de um projeto de vida alternativo à seara infracional.

## CONVIVÊNCIA DOMICILIAR

Em relação à convivência domiciliar, 48,21% das meninas residiam apenas com as mães e 2% apenas com os pais, em arranjos diversos. As adolescentes e jovens mantinham convivência domiciliar com ambos os genitores em 13,55% dos casos registrados. Essa realidade foi similar à dos meninos.

Os dados coadunam com outros estudos sobre as meninas em cumprimento de medidas socioeducativas. Mendonça (2017) destaca que dos nove prontuários analisados em seu estudo,

<sup>6</sup> As informações registradas no banco de dados institucional da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, relativas ao ano de 2020, não permitem detalhar as atividades exercidas pelos homens e mulheres. Considera-se importante que futuramente sejam realizadas pesquisas com a finalidade elucidar a realidade de trabalho das e dos adolescentes e jovens em acompanhamento socioeducativo.

em seis a mãe declarou-se como a responsável pela adolescente ou jovem. Ainda, Cabral (2018) destaca que o acompanhamento da fase processual posterior à apreensão do ou da adolescente é realizado principalmente pela mãe. Logo, é preciso discutir a presença predominante da figura materna na vida das meninas em acompanhamento socioeducativo com vistas a compreender as dinâmicas familiares e seus impactos nas vivências do público atendido. Esta realidade é a de muitas brasileiras. São mais de 11 milhões de mães solo no Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>7</sup>. Ademais, o índice de crianças apenas com o nome da mãe no registro civil apresenta crescimento ao longo dos últimos anos<sup>8</sup>.

De acordo com Zanello (2018), historicamente, o cuidado foi designado como uma atribuição para grupos subalternos como escravos, pobres e mulheres. Em contextos patriarcais e capitalistas, o cuidado tornou-se função naturalizada na maternidade. Ser mulher passou a ser o mesmo que dispor da função materna e, assim, assumir responsabilidades pelo funcionamento da casa e bem estar de todos. Às mulheres foram designadas tarefas invisibilizadas e desvalorizadas de forma injusta e desigual. Nesse sentido, compreender as mães de meninos e meninas do sistema socioeducativo como as principais, ou únicas responsáveis por seus filhos e filhas, é afirmar que existe uma sobrecarga sobre essas mulheres. Elas são mulheres negras, pobres, com baixa escolaridade e que enfrentam dificuldade de ingresso no mundo do trabalho. Respondem ao perfil indicado por Zanello (2018) de mulheres relacionadas à subalternidade, à servidão e à disponibilidade para cuidar. Essas mulheres também são alvo de discursos moralistas e de culpabilização pelo envolvimento dos seus filhos no contexto infracional.

### Casamento e filhos

Os dados apontam que as meninas residiam com os companheiros(as) em maior proporção do que os meninos. Enquanto as jovens e adolescentes conviviam maritalmente com outras pessoas em 10,8% das vezes, este número foi de 3,7% entre os meninos.

O Código Civil assegura que a idade mínima estabelecida para o casamento é de 16 anos, desde que a pessoa seja emancipada ou obtenha a autorização de ambos os pais ou dos responsáveis legais, enquanto não atingida a maioridade civil. Já o Código Penal determina como estupro de vulnerável a conjunção carnal ou prática de ato libidinoso com criança ou adolescente menor de 14 anos, ainda que haja consenso.

As informações obtidas por meio da análise do banco de dados institucional da SUBSIS apontam a existência de gestações antes dos 14 anos e da convivência doméstica com companheiros(as) abaixo dos 16 anos, destacando o descumprimento das idades mínimas definidas no plano legal. Os dados mostram que 0,4% das adolescentes abaixo de 14 anos possuem filhos e 0,4% estavam gestantes. Até os 16 anos, 0,8% residiam com companheiros(as).

Informações da pesquisa “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” (BRASIL, 2018) mostram que 2,1% do total de casamentos civis realizados em 2019 foi com cônjuges abaixo dos 17 anos e apenas 0,2% envolveram homens. O relatório “Perfil do Casamento Infantil e Uniões Precoces” (UNICEF, 2019) aponta que 26% das adolescentes brasileiras se casaram ou foram morar com companheiros(as) antes de atingirem a maioridade civil.

<sup>7</sup> <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/01/desemprego-medo-e-sobrecarga-a-realidade-de-maes-solo-na-pandemia><https://www.brasildefato.com.br/2021/05/01/desemprego-medo-e-sobrecarga-a-realidade-de-maes-solo-na-pandemia>

<sup>8</sup> <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-sem-o-nome-do-pai-na-certidao-cresce-pelo-4-a-no-seguido/><https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-sem-o-nome-do-pai-na-certidao-cresce-pelo-4-a-no-seguido/>

O estudo “Tirando o Véu: estudo sobre casamento infantil no Brasil” (PLAN International, 2019) destaca que as uniões são mais frequentes entre as meninas. Ainda, a amostra coletada apontou uma diferença média de 5,8 anos entre os cônjuges e que 37% dos casamentos envolveram meninas entre 10 e 14 anos. A pesquisa conclui que

as principais motivações para casamentos e uniões forçadas em idade precoce evidenciadas neste estudo são, por ordem de prevalência: gravidez não planejada; amor e desejo de constituir família; vivência da sexualidade (perda da virgindade); necessidade de saída de lares conflituosos; desejo pela maternidade; proteção contra violência e sanção da comunidade (julgamento moral). [...] As principais consequências para as meninas evidenciadas neste estudo são, por ordem de prevalência: aumento do serviço doméstico; cuidado parental exercido predominantemente por elas; falta de profissionalização; exclusão do mercado de trabalho; atraso e/ou abandono escolar; restrição da mobilidade e da liberdade. (PLAN International, 2019, p. 09)

O estudo “Gravidez na adolescência no Distrito Federal: uma análise de 2000 a 2016” (DISTRITO FEDERAL, 2021), aponta que 7.077 jovens de 14 a 19 anos eram mães, o que correspondia a 5,1% das meninas nessa faixa etária. Ademais, a pesquisa aponta que a maior prevalência de gravidez na adolescência ocorre entre as jovens que residiam em regiões de renda média-baixa; que 81% eram negras; e 75% tinham renda domiciliar per capita de até meio salário mínimosalário-mínimo.

No caso das adolescentes e jovens vinculadas às medidas de LA e/ou PSC no DF em 2020, 22,31% possuíam um ou dois filhos. Assim, a média ficou acima da geral e do recorte que considera apenas os meninos (6,39%). Ainda, 5,98% das adolescentes e jovens estavam gestantes, 10,76% lactantes e 1,20% em puerpério.

Muller (2017) também constatou alta ocorrência de gravidez antes dos dezoito anos. A pesquisa revelou que cinco adolescentes, no universo de oito, ficaram grávidas na adolescência. Ademais, o fato de terem filhos impactou na inserção escolar e laboral destas meninas. Já as quatro adolescentes entrevistadas por Alcântara (2019) engravidaram com aproximadamente 14 anos e ressaltaram que não foi um acontecimento planejado, destacando a complexidade de sentimentos que envolve a maternidade, como inseguranças e, ao mesmo tempo, esperança.

Suplementarmente, estudos apontam que a “presença de crianças com até 3 anos de idade vivendo no domicílio é uma característica importante na determinação da ocupação das mulheres no mercado de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 03). Esse quadro se complexifica diante da oferta de vagas insuficiente em creches públicas para atender a necessidade de parcela significativa da população, como aponta o relatório “Desafios do acesso à creche no Brasil: subsídios para o debate” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2020). A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece que é dever do Estado garantir a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade, contudo, observa-se que o acesso a creches é marcado por desigualdades socioeconômicas e de cor, conforme aponta o mesmo relatório.

Os dados da SUBSIS revelam que apenas 0,80% dos filhos dos e das adolescentes e jovens estão inseridos em creches, o que incide sobre a inserção laboral, escolarização, atividades de lazer e outros direitos. Considerando os papéis sociais de gênero, sabe-se que o cuidado doméstico e dos filhos é relegado nesta sociedade majoritariamente às mulheres, impactando as suas vidas com mais intensidade, conforme antes indicado por Alcântara (2019).

Ante as reflexões e dados expostos ao longo deste artigo, é fundamental que as equipes

socioeducativas promovam a assistência adequada às gestantes e mães adolescentes com vistas a garantir que estas meninas tenham acesso aos bens, serviços e direitos assegurados em lei, inclusive a um acompanhamento socioeducativo qualificado.

## Raça

Entre as meninas em cumprimento de medidas socioeducativas de LA e/ou PSC no DF em 2020, 62,55% se declararam negras. Este número pode ser ainda maior, uma vez que 20,72% dos dados não foram informados. O Anuário Estatístico de 2020 e 2021, publicado pela SEJUS em 2022, indica que em todas as medidas socioeducativas, o percentual de jovens e adolescentes que se declararam como pardos(as) ou pretos(as) ficou acima de 70% (SEJUS, 2022). De fato, as pesquisas realizadas nesse campo revelam que a maioria dos e das adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas é negra.

A partir dos dados sobre violência e acesso da população à direitos básicos, é possível afirmar que o projeto que se constrói para os negros é marcado pelo desprezo dessa parcela da população de um lado e por seu extermínio na outra ponta. Autores como Bento (2009), Kilomba (2019) e Sodré (2019), afirmam que o racismo se baseia, grosso modo, na construção – efetivada pelos sujeitos brancos – de um imaginário social no qual o branco é superior intelectualmente, moralmente e esteticamente aos negros. Assim, o negro é visto como ameaçador, perdedor e inferior, o que legitima desigualdades, violências e privilégios de um grupo sobre o outro.

Assim surge a figura ideal para justificar estratégias de reprodução da desigualdade, a figura do inimigo, aquele que vai ser culpado pelas mazelas dessa sociedade, personificado num adolescente pobre e negro. Estereótipo que criminaliza infratores e inocentes e que fere duramente a capacidade de ter esperança destes jovens, e que livra o poder público da responsabilidade de combater a violência em suas raízes estruturais. (ORTEGAL; GALIZA, 2018, p. 4)

O racismo se manifesta tanto nas sutilezas do cotidiano quanto em atitudes extremamente violentas, atravessando a estrutura das instituições. O fato de os e as adolescentes e jovens negros(as) serem as maiores vítimas de violências e de serem presença expressiva no sistema socioeducativo, por exemplo, são resultados de um processo de exclusão histórico e estrutural.

Ademais, nesta discussão, é fundamental interseccionar gênero, classe, religião, orientação sexual, raça e outros, para que as discussões sobre vulnerabilidade social, bem como sobre outros fenômenos sociais, não suprimam desigualdades e relações de poder entre as pessoas e entre grupos que se identificam pelo mesmo gênero. Conforme aponta Crenshaw (2002),

A garantia de que todas as mulheres sejam beneficiadas pela ampliação da proteção dos direitos humanos baseados no gênero exige que se dê atenção às várias formas pelas quais o gênero intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. (p. 174)

Ou seja, apesar de todas as mulheres cis, independente da idade, terem a sua vivência marcada por vulnerabilidades em razão do seu gênero, as meninas negras são mais negligenciadas pelo Estado e sociedade, vivenciando uma dupla subalternidade.

Refletir sobre o sistema socioeducativo e os dados sobre os e as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas é reconhecer a necessidade de revisitar as práticas profissionais. Não há meios de construir ações socioeducativas pautadas na responsabilização e emancipa-

ção humana sem considerar o racismo e machismo estruturais e institucionais que atravessa os sujeitos, visto que a própria aplicação de medidas socioeducativas e o apelo à punição de jovens a quem se atribui autoria de ato infracional passam pela dimensão da criminalização da população negrada negra (SANTOS, 2015; ROCHA, OLIVEIRA, 2015) e é marcada pela presença majoritária de meninas que se autodeclararam pretas ou pardas. É urgente inovar nas práticas e concepções, construir projetos de qualificação profissional para os servidores baseados nas discussões sobre branquitude e racismo, e elaborar estratégias e mecanismos para promoção da igualdade e da equidade.

Não se trata de desconsiderar os avanços, especialmente no plano normativo e na discussão acadêmica, no que tange às abordagens sobre racismo, branquitude e branqueamento; e sim de compreender que permanecem diversos desafios para efetivar integralmente os direitos e garantir o pleno exercício da cidadania da população negra no Brasil.

## Pobreza

Em relação à renda familiar, nota-se que os dados pouco diferem entre os gêneros. Contudo, a extrema vulnerabilidade financeira atingiu, em 2020, com maior intensidade as meninas. Enquanto 25,5% delas receberam renda familiar abaixo de um salário mínimo, esse número diminuiu para 18,46% entre os meninos.

As Unidades que mais registraram adolescentes e jovens vinculados(as) foram as localizadas nas Regiões Administrativas de Ceilândia, Samambaia, Taguatinga, Planaltina e Paranoá, somando 58,7% do total de meninas e meninos em acompanhamento socioeducativo em Meio Aberto. Estas localidades concentram parcela significativa da população do DF e não estão inseridas no grupo de renda alta, conforme aponta a CODEPLAN (DISTRITO FEDERAL, 2020). Cumpre ressaltar que 60% das adolescentes e jovens moradoras da região atendida pela Unidade de Taguatinga apresentavam renda familiar abaixo de três salários mínimos; em Ceilândia Norte e Ceilândia Sul são 71,89% e 70,84%, respectivamente; 90,91% em Samambaia; 95% em Planaltina; e, por fim, 85% na Unidade que atende as regiões do Paranoá e Itapoã. Ou seja, a maioria das famílias das meninas atendidas recebem abaixo do que a média de renda familiar da própria região onde residem.

Para esta análise, ainda é importante informar que as famílias chefiadas por mulheres são mais frequentemente vulneráveis financeiramente, especialmente as mães negras (OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES, 2020). Os dados da SUBSIS mostram que os arranjos familiares compostos apenas por mães e seus filhos correspondem a 42,65% das famílias que registraram renda abaixo de três salários mínimos, sem distinção de gênero quanto ao adolescente e jovem em cumprimento de medida socioeducativa, revelando a situação de extrema pobreza dessas famílias.

As políticas de proteção social exercem importante papel de garantia mínima de direitos de subsistência para a população que dela necessita. Considerando a Política de Assistência Social e os benefícios de transferência de renda, reconhece-se os efeitos emergenciais e estruturais que essa política oferece para a população pobre. No entanto, a dificuldade de acesso a essa política e aos seus benefícios tem sido um retrato crescente entre famílias vulneráveis, sobretudo após a crise social econômica desencadeada durante o auge da pandemia do COVID-19. Das meninas em cumprimento de medida de meio aberto com renda abaixo de três salários mínimos,

apenas 42% de suas famílias foram beneficiárias de algum programa de transferência de renda. Nesse contexto, as políticas de segurança nutricional, acesso à moradia e outras necessárias à superação da condição de vulnerabilidade, têm sido cada vez mais escassas e com critérios de seletividade que impedem a população de acessá-las, o que impacta seu acesso a direitos básicos.

## Ato infracional

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Foram registrados pelas equipes socioeducativas 33 atos infracionais, conforme Tabela 03:

**Tabela 03 – Atos infracionais cometidos pelos/as adolescentes e jovens e registrados pelas equipes socioeducativas das GEAMAs em 2020** Atos infracionais registrados pelas equipes socioeducativas das GEAMAs em 2020 em relação aos homens cis e mulheres cis

Ato Infracional	Homem Cis	Mulher Cis
Ameaça	3,59%	7,97%
Apropriação indébita	0,10%	0
Contravenção prevista da lei de trânsito	0,05%	0
Crime contra a dignidade sexual	0,20%	0,40%
Crime previsto na lei de trânsito	0,45%	1,59%
Dano	0,25%	0,80%
Desacato à autoridade	0,25%	0,80%
Embriaguez	0,05%	0
Estelionato	0,30%	0,80%
Estupro	4,09%	0,80%
Extorsão	0,10%	0
Falsificação de documentos	0,10%	0
Furto	7,98%	13,94%
Homicídio	0,65%	0,40%
Latrocínio	0,35%	0
Lesão corporal	4,39%	9,16%
Outras contravenções consumadas	0,25%	1,20%
Outras contravenções tentadas	0,05%	0
Outros crimes consumados	2,10%	3,59%
Outros crimes tentados	0,10%	0
Porte ilegal de armas	3,39%	1,99%
Posse de drogas	1,05%	0,80%
Receptação	4,44%	1,20%
Roubo	41,77%	25,90%
Sequestro	0,10%	0,40%
Tentativa de furto	0,15%	0
Tentativa de homicídio	0,25%	1,99%
Tentativa de latrocínio	0,15%	0,40%
Tentativa de lesão corporal	0,05%	0
Tentativa de roubo	0,10%	0
Tráfico de drogas	23,00%	25,10%
Violação de domicílio	0,10%	0
Violência doméstica contra a mulher	0,05%	0

Fonte: Elaboração própria com base nas informações do banco de dados institucional da

A Tabela 3, revela que aos meninos foram atribuídos um conjunto maior de atos infracionais que às meninas. Dentre os 33 tipos de delitos registrados, os meninos foram responsabilizados por todos. No que tange às adolescentes e jovens, foram informados 21 atos infracionais de autoria das meninas.

Os atos que atentam contra a vida e considerados mais graves, como homicídios, latrocínio, estupro e porte ilegal de armas, são mais frequentes entre os meninos – embora com percentual muito baixo. Os atos de ameaça e lesão corporal são mais comuns entre as meninas. A discussão sobre a construção das masculinidades e feminilidades, tendo em vista os papéis esperados dos homens e mulheres, pode ser um dos caminhos para compreender essa realidade. Dos meninos, espera-se posturas de liderança e agressividade. Em relação às meninas, considerando o ideário que elas devem ser passivas e cuidadoras, a acusação e punição pelo cometimento dos atos de ameaças e agressões físicas podem estar relacionadas à quebra dessas expectativas (DISTRITO FEDERAL, 2020).

No geral, os atos infracionais mais comuns foram roubo e tráfico de drogas, tanto para meninas quanto para meninos. Ao contrário do que é veiculado, a maioria dos atos infracionais cometidos por adolescentes são de menor potencial ofensivo à vida das pessoas. Tais atos infracionais figuram como os principais delitos praticados por adolescentes tanto nas medidas privativas e restritivas de liberdade, quanto nas medidas em Meio Aberto (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019; ROCHA, OLIVEIRA, 2015).

Os atos infracionais de roubo, tráfico de drogas e furto, em especial, estão diretamente relacionados à vulnerabilidade social e de renda que assola a maioria desses adolescentes e jovens. Roubo e furto são considerados, de acordo com o Código Penal (BRASIL, 1940), crimes contra o patrimônio. Já o tráfico de drogas, de acordo com a Convenção nº 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificada pelo Brasil (BRASIL, 2008), é considerado uma das piores formas de trabalho infanto-juvenil.

O cometimento de um delito por um adolescente, bem como a resposta dada pelo Estado e sociedade, são fenômenos complexos e mediados por questões sociais, singulares e subjetivas. As estruturas societárias que favorecem as desigualdades econômicas e sociais, a criminalização da juventude negra, as desigualdades de gênero e a lógica do consumo, devem ser consideradas na análise da temática. Portanto, o cometimento de um ato infracional não deve ser encarado pelo sistema judiciário, militar e socioeducativo como uma situação que demanda apenas respostas sancionatórias.

Como discutem Ortegá e Galiza (2018), é urgente combater a violência em suas raízes estruturais e enfrentar as desigualdades sociais para que aconteça uma efetiva transformação da realidade. Caso contrário, serão construídas apenas soluções imediatistas e superficiais para os atos infracionais cometidos por adolescentes, como a redução da maioridade penal e encarceramento em massa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A plena efetivação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo requer o cumprimento dos princípios e diretrizes presentes nas normativas nacionais e internacionais que dizem

respeito à proteção dos meninos e meninas a quem se atribui autoria de ato infracional. Contudo, a invisibilidade e silêncio em torno das discussões sobre as adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas podem mascarar as suas especificidades e vulnerabilidades, o que incide negativamente sobre o acompanhamento relegado a elas.

O sistema socioeducativo é pouco explorado nos estudos oficiais e pesquisas acadêmicas sob a ótica do gênero, especialmente as medidas socioeducativas em Meio Aberto. Este estudo aponta que existem particularidades e semelhanças nas vivências dos meninos e das meninas. Ainda, mostra que em razão do seu gênero, as adolescentes e jovens são mais frequentemente expostas às condições de vulnerabilidade em comparação àqueles que se identificam como homens cis.

A sociedade é atravessada por estruturas de discriminação e exclusão que tornam parcelas da população mais suscetíveis a vivenciar quadros de vulnerabilidade, o que pode envolver fragilidades de vínculos afetivos-relacionais e acesso desigual aos bens e serviços públicos. Ou seja, as pessoas em situação de vulnerabilidade são aquelas que em razão destas estruturas, que são interligadas e se retroalimentam, estão mais suscetíveis a vivenciar quadros de violação de direitos. A classe trabalhadora, as mulheres e os negros, por exemplo, estão mais expostos às condições de vulnerabilidade social. Isto porque a sociedade e suas instituições não favorecem a participação social e autonomia destes sujeitos, colocando-os em condições de subalternidade e marginalidade. Logo, as vulnerabilidades que atravessam a vida dos meninos e meninas devem ser compreendidas a partir das articulações entre sujeitos e contextos, considerando a imbricação de uma variedade de fatores que os perpassam.

Em síntese, as informações registradas no banco de dados institucional da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, relativas ao ano de 2020, revelaram o perfil das adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de LA e/ou PSC: a maioria estava na faixa etária entre 16 e 18 anos; muitas delas não estavam estudando e/ou apresentavam distorção idade-série; a inserção laboral com garantias trabalhistas e de acordo com a legislação vigente era ínfima e a maioria das jovens não estavam trabalhando ou estavam inseridas no mercado informal de trabalho; as mães eram as principais responsáveis pelas adolescentes e jovens; muitas possuíam filhos ou estavam gestantes; a renda média familiar era abaixo de três salários mínimos na maioria dos casos; as Unidades de Meio Aberto que registraram mais vinculações foram aquelas que atendem as regiões mais pobres do Distrito Federal; o acesso das meninas e suas famílias às políticas públicas de transferência de renda era deficitário; o índice de adolescentes e jovens residindo com companheiros (as) ou sozinhas era superior ao dos meninos; a maioria se declarou negra (preta ou parda); os atos infracionais mais comuns entre as meninas foram roubo e tráfico de drogas. Tais resultados apontam que os direitos dessas adolescentes e jovens são cotidianamente violados e que elas possuem dificuldade em acessar bens e serviços públicos, o que contribui para a continuidade das situações de vulnerabilidade social.

As vidas das juventudes negras, pobres e residentes em áreas periféricas, são atravessadas mais comumente pela criminalização e acesso debilitado aos direitos e políticas sociais. A estigmatização e estereotipização das adolescências, como se todos formassem um público homogêneo, naturalizam desigualdades sociais e legitimam discriminações diversas. A identificação das características do público atendido, associada à análise da totalidade social e realidade pessoal, contribuem para que sejam construídas ações pautadas na garantia dos direitos



e proteção social.

Assim, após lançar luz sobre uma população invisibilizada – as meninas em cumprimento de medida socioeducativa de Meio Aberto – almeja-se contribuir para uma compreensão de quem são elas e que sejam construídos projetos pedagógicos intencionais que considerem as singularidades e contextos societários que marcam as vivências destas adolescentes e jovens. Além disso, considerando os dados iniciais apresentados e discutidos nesta pesquisa, espera-se que novos estudos sejam realizados para qualificar a atenção do Estado e sociedade para essas meninas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ALCÂNTARA, Gislene Aparecida Moreira de. Nós escutamos: as histórias de vida das adolescentes em medidas socioeducativas em Meio Aberto. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/22305><https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/22305>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

ALVARENGA, Mirella Souza. Risco e vulnerabilidade: razões e implicações para o uso na política nacional de assistência social. 2012. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6497/1/Mirella%20Souza%20Alvarenga.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (org.). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.25-57.

BONALUME, Bruna Carolina. Atos infracionais reiterados: trajetórias de vidas e fragmentos da (des) proteção social e do controle sociopenal. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192259/BonalumeBC\\_te\\_fra](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192259/BonalumeBC_te_fra)[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192259/BonalumeBC\\_te\\_fra](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192259/BonalumeBC_te_fra). Acesso em: 03 de janeiro de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. Disque Direitos Humanos: Relatório 2019. Brasília: Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteu><https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteu> do disque100/relatorio-2019\_disque-100.pdf Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Pesquisa DataSenado: Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Senado Federal, Brasília: 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-2021><https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-2021>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União. 31 Dez 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/de12848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/de12848compilado.htm). Acesso em: 20 de março de 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.481, de 12 de junho de 2008. Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto n. 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União; 13 jun. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm)[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm). Acesso em: 20 de março de 2022.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 06 de maio de 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitui/cao/eme/ndas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui/cao/eme/ndas/emc/emc59.htm). Acesso em: 15 de março de 2022.

BRASIL. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 06 de maio de 2021.

BRASIL. Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/relatorios/Medidas\\_Socioeducativas\\_em\\_Meio\\_Aberto.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf)[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/relatorios/Medidas\\_Socioeducativas\\_em\\_Meio\\_Aberto.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf). Acesso em: 06 de maio de 2021.

BRASIL. Levantamento anual do SINASE. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), 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: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf). Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Informativo - PNAD Contínua - Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 01 de março de 2022.

BRASIL. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras

providências. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, 11 dez. 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

CABRAL, Talita Ketlyn Costa. Adolescentes em conflito com a lei: Um olhar sobre o processo de execução de Medida Socioeducativa no Município de Rio Branco do Sul - Paraná. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/js/pui/bitstream/1/3322/1/CT\\_PPGTE\\_M\\_Cabral%2c%20Talita%20Ketlyn%20Costa\\_2018.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/js/pui/bitstream/1/3322/1/CT_PPGTE_M_Cabral%2c%20Talita%20Ketlyn%20Costa_2018.pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.

CRENSHAW, Kimberlè. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista de Estudos Feministas, v. 7, n. 12, p. 171–88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. Anuário Estatístico – Ano Base 2020 e 2021. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/ANUARIO-ESTATISTICO-DO-SSE-%E2%80%93-DF-ANO-BASE-2020-E-2021-OS-ANOS-DE-PANDEMIA-DE-COVID-19.pdf>. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). Retratos Sociais DF 2018 – O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal. Brasília, 2020. Disponível em: [Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-O-perfil-sociodemografico-da-populacao-negra-do-Distrito-Federal.pdf](https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-O-perfil-sociodemografico-da-populacao-negra-do-Distrito-Federal.pdf) (codeplan.df.gov.br). Acesso em: 03 de março de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). Gravidez na adolescência no Distrito Federal: uma análise de 2000 a 2016. Brasília, 2021. Disponível em: [Estudo-Gravidez-na-adolescencia-no-Distrito-Federal-uma-analise-de-2000-a-2016.pdf](https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Estudo-Gravidez-na-adolescencia-no-Distrito-Federal-uma-analise-de-2000-a-2016.pdf) (codeplan.df.gov.br). Acesso em: 06 de janeiro de 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula. Juventude: trabalho, escola e desigualdade. Educação e Realidade. Porto Alegre: v. 33, n. 2, p. 63-82, jul-dez. 2008.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Desafios do acesso à creche no Brasil: subsídios para o debate. São Paulo, julho/2020. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/desafio-acesso-creche-brasil/>. Acesso em: 02 de março de 2022.

GRATÃO, Paula Guimarães. Vulnerabilidades sociais e trajetórias institucionais das adolescentes em uma unidade de semiliberdade feminina no Distrito Federal. 2020. 35 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade (Eppijd), Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – Ceam, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/26886/1/2020\\_PaulaGuimaraesGratao\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/26886/1/2020_PaulaGuimaraesGratao_tcc.pdf). Acesso em: 29 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p.33-69.

MENDONÇA, Ruskiaia Fernandes. Educação, gênero e criminalidade: as adolescentes que cumpriram

medidas socioeducativas em Meio Aberto em Goiânia (2010-2014). 2017. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7763><http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7763>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MULLER, Crisna Maria. A Execução do Plano Individual de Atendimento no Contexto da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida no Município do Ponta Grossa/PR: Limites e Possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: [https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2337/1/Crisna %20Maria.pdf](https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2337/1/Crisna%20Maria.pdf). Acesso em: 16 maio 2021.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. Pobreza, Substantivo Feminino - Boletim nº 08. Minas Gerais: 2020. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Boletim-8.pdf><http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Boletim-8.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

ORTEGAL, Leonardo; GALIZA, Júlia. Por que somos contra a redução da maioria penal? In: Projeto Antíteses. Brasília: NEPOS/CEAM/UnB, 2018. Disponível em: [https://www.projetoantiteses.com/\\_files/ugd/db28ff\\_3411efbc8cf4](https://www.projetoantiteses.com/_files/ugd/db28ff_3411efbc8cf4)[https://www.projetoantiteses.com/\\_files/ugd/db28ff\\_3411efbc8cf4](https://www.projetoantiteses.com/_files/ugd/db28ff_3411efbc8cf4)

98149cfb61a738634.pdf. Acesso em: 06 de março de 2022.

PICCIONI, Jaqueline da Silva. O sistema socioeducativo e a profissionalização de jovens em conflito com a lei. 2019. Dissertação (Mestrado) - Curso de Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Franca, 2019.

ROCHA, E. A.; OLIVEIRA, R. M. O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioria Penal: esclarecimentos necessários. Brasília: IPEA, 2015.

SANTOS, Ivair A. A. Cap.1 Racismo Institucional: criminalidade e racismo institucional. In: Direitos humanos e as práticas de racismo. Brasília: Edições Câmara, 2015, p. 23-52.

SCISLESKI, Andrea Cristina Coelho *et al.* Racismo de Estado e tanatopolítica: reflexões sobre os jovens e a lei. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 28, n. 1, p. 84-93, Apr. 2016.

SILVA, José Lopes; TORRES, Mabel Mascarenhas. O perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade em Maringá – PR. *Serviço Social em Revista*, Universidade Estadual de Londrina, v. 14, n. 1, p. 198–221, 30 dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10852/10894>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

SODRÉ, Muniz. O Terreiro e a Cidade: a forma social negro brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p.23-80.

FERNANDEZ, Brena Paula Magno. Teto de vidro, piso pegajoso e desigualdade de gênero no mercado de trabalho brasileiro à luz da economia feminista: por que as iniquidades persistem?. *Rev. Cadernos de Campo*, Araraquara, n. 26, p. 79–103, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/art icle/view/12951>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

PASSOS, Luana. SOUZA, Lorena. Vulnerabilidades cruzadas: as mulheres e suas experiências diversificadas. *Revista Katálisis [online]*. 2021, v. 24, n. 1, pp. 198–209. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e73900>. Acesso em: 19 Janeiro 2022.

PLAN International Brasil. Tirando o véu: estudo sobre casamento infantil no Brasil. [Internet]; 2019. Disponível em: [https://plan.org.br/wp-content/uploads/2019/](https://plan.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Tirando-o-veu-estudo-casamento-infantil-no-brasil-plan-international.pdf)

07/Tirando-o-veu-estudo-casamento-infantil-no-brasil-plan-international.pdf. Acesso em: 02 de março de 2022.

PLAN International Brasil. Por ser menina. [Internet]; 2021. Disponível em: <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2021/11/por-ser-menina-resumo-executivo-final.pdf>. Acesso em: 22 de dezembro de 2021.

UNICEF. A profile of child marriage and early unions in Latin America and the Caribbean. [Internet]; novembro de 2019. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/profile-of-child-marriage-and-early-unions-in-latin-america-and-the-caribbean/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

ZANELLO, Valeska. Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.



# Os principais tipos de felicidade e seus contornos nas relações humanas: refletindo sobre o pilar da educação “aprender a conviver” em nossa sociedade

Jandson Marcionilo Tavares dos Santos

*Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília (FABRAS). Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.7

## RESUMO

O presente estudo discute os níveis de felicidade que são vividos diariamente pelas pessoas. Por isso, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os padrões de satisfação desenvolvidos no cotidiano e o quanto eles são determinantes nas relações humanas, assim como as consequências causadas pelo comportamento narcisista, que tem sido muito alimentado nos dias de hoje, nas redes sociais, por pessoas anônimas que acabam se tornando influenciadoras de conteúdo digital graças às suas posturas exibicionistas com temáticas bastante superficiais, apenas para atrair seguidores. A metodologia utilizada ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura em diversos tipos de fontes. Por fim, concluiu-se que o estado de felicidade é um bem-estar biopsicossocial que alcança melhorias na qualidade de vida de todos, quando este prazer supera as necessidades individuais e atinge os interesses coletivos de maneira altruísta. Ser feliz ajuda o fortalecimento de certos valores fraternos como a solidariedade e a harmonia – permitindo a construção de relacionamentos saudáveis – onde a educação é o principal veículo para se chegar a uma grande mudança social positiva.

**Palavras-chave:** cultura. educação. felicidade. psicologia.

## ABSTRACT

This study discusses the levels of happiness that people experience daily. Therefore, the objective of this work is to reflect on the patterns of satisfaction developed in daily life and how much they are decisive in human relationships, as well as the consequences caused by narcissistic behavior, which has been much fed these days, in social networks, by anonymous people who end up becoming influencers of digital content thanks to their exhibitionist postures with very superficial themes, just to attract followers. The methodology used was through bibliographic research, with literature review in different types of sources. Finally, it was concluded that the state of happiness is a biopsychosocial well-being that achieves improvements in everyone's quality of life, when this pleasure overcomes individual needs and altruistically reaches collective interests. Being happy helps to strengthen certain fraternal values such as solidarity and harmony – allowing the construction of healthy relationships – where education is the main vehicle to achieve great positive social change.

**Keywords:** culture. education. happiness. psychology.

## INTRODUÇÃO

A felicidade ainda é um dos maiores sonhos da humanidade. No entanto, este sentimento de alegria diverge entre as pessoas. De modo que cada ser humano acredita em caminhos diferentes para ser feliz: seja num profundo estado de gozo ou pela sensação interna de paz.

Em seus estudos, o psicanalista austríaco Sigmund Freud (2010a, 2010b) revelou que os seres humanos através dos seus comportamentos têm como propósito de vida o “princípio do prazer”, algo considerado como um anseio de felicidade, que busca evitar a dor e o sofrimento, é um tipo de energia interna utilizada para suprir as necessidades biológicas e psicológicas imediatas. Entretanto, o mundo exterior não consegue atender a todas as vontades possíveis de

cada indivíduo. Por isso, o ser humano acaba se confrontando com o “princípio da realidade”: este mecanismo é usado para estabelecer as relações socioculturais através da moral e da ética, além de ter ligação com as experiências negativas do cotidiano como o fracasso. O máximo que se alcança – sem nenhuma utopia – são momentos temporariamente satisfatórios. Por consequência estes “fenômenos episódicos” provocam o alívio das necessidades que estavam reprimidas em grau intenso, prontas para serem libertadas.

Por sinal, ainda de acordo com os pensamentos freudianos (2010a), a sociedade utiliza a cultura como um instrumento poderoso para dominar e reprimir os instintos mais primitivos de cada pessoa, principalmente através do controle das suas vidas sexuais – onde o recomendável é ter um comportamento heterossexual monogâmico voltado para a perpetuação dos filhos – além da inibição dos impulsos violentos, esquecendo-se de que a agressividade é um fator condicionante da própria espécie. Muitas vezes, esse processo de civilização do ser humano acaba produzindo sua infelicidade permanente. Porque na tentativa de ser aceito pela maioria e evitar a exclusão do seu grupo, é preciso assumir valores que agradem as massas do patrulhamento e que são absorvidos como politicamente corretos. Tal postura cria as neuroses (doenças emocionais, afetivas e de personalidade). E com isso surgem os transtornos mentais como depressão, ansiedade e fobias.

Ser feliz é algo pessoal, subjetivo. Mas, no dia-a-dia, esta singularidade está ligada aos quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (DELORS, 2001). Enfatiza-se aqui a convivência como um dos desafios mais difícil de ser atingido, de tal maneira que para que isto aconteça de verdade todos devem ter senso coletivo de igualdade e de união. No século XX, por exemplo, o desentendimento entre as nações ocasionou Primeira e Segunda Guerra Mundial. A falta de inteligência emocional dá origem a diversos conflitos, sobretudo quando pessoas em cargos de liderança não dominam seus sentimentos. Quem administra as emoções com autocrítica, a partir das necessidades individuais que possui, torna mais fácil o seu relacionamento com os outros e desenvolve atitudes de colaboração, respeito e empatia.

Indivíduos emocionalmente mal resolvidos, por vezes são capturados pelo discurso de ódio. Resignados com a mediocridade da própria vida que carregam, tendem a jogar as suas infelicidades sobre as outras pessoas. Por causa disto, os haters [termo inglês usado para definir quem dissemina ódio gratuito] são considerados nocivos ao meio social, pois desestabilizam os ambientes em que convivem, criando muitos problemas que levam à prática de discriminação e atos violentos. Estas questões também podem estar relacionadas à falta de acolhimento. Sem ajuda da escola, família, amigos e sociedade é difícil alguém alcançar o caminho necessário para o seu amadurecimento, pois o desamparo prejudica a valorização da pessoa e de suas potencialidades positivas: sobretudo a sua busca existencial pelo encontro da felicidade perante quaisquer adversidades.

Cabe ressaltar também que o sistema capitalista (cujo surgimento ocorreu entre o final do século XV e início do século XVI) é uma relação cultural que em certa escala provoca mal-estar ao homem, à medida que limita o sentido da felicidade apenas ao consumismo desenfreado de produtos, nunca chegando a um ponto final, fazendo com que todos fiquem presos a uma cadeia repetitiva, em busca de um contentamento insaciável e recebendo somente gratificações provisórias. Todavia, isto apenas traz o vazio existencial e a frustração. Além da necessidade



incontrolável de continuar o ciclo de aquisição de bens materiais como também produção de riqueza a qualquer custo. Mesmo que isso – em casos extremos – se dê através de crimes: seja contra o meio ambiente ou contra as pessoas. Principalmente por meio da corrupção, que mata diariamente o futuro das próximas gerações.

A ganância pelo monopólio e pela lucratividade produzem desigualdades econômicas entre as classes sociais. De modo que, se a felicidade é vivenciada através dos hábitos de consumo, este paradigma se restringe a poucos sujeitos e coloca muitos indivíduos em situação de miséria e pobreza. Em virtude deste impasse é necessário: “Ir além do capital, criando novos modos de viver e de produzir, é a única esperança de deter o avanço galopante da barbárie capitalista. Na periferia do sistema capitalista mundial, a urgência é máxima (JÚNIOR, 2021, online).”

Na última década, o marketing do capitalismo ganhou uma projeção intensa nas redes sociais, onde seus usuários almejam ostentar uma vida maravilhosa que se destaca por causa das viagens frequentes para lugares paradisíacos, roupas de luxo, comidas exóticas, bebidas caríssimas, perfumes importados, joias de alto valor, smartphones de último modelo, procedimentos estéticos inovadores, cirurgias plásticas feitas com muita frequência para garantir beleza e rejuvenescimento, festas lotadas com vários acompanhantes e grandes patrimônios (mansões, carros, aviões) que demonstram o quanto alguém é bem sucedido e merece ser aclamado pela imensa quantidade de objetos acumulados e sonhos de consumo valorizados pelo senso comum das pessoas. Tudo isso passou a ter um destaque maior. Em segundo plano, as verdadeiras riquezas humanas são deixadas de lado como: o caráter, a dignidade, a sabedoria, a criatividade, a honra e a humildade. De acordo com a visão de Barros e Nascimento (2018, p. 102) “Os bens essenciais para a felicidade humana não podem ser comprados, justamente por serem demasiadamente subjetivos. Isso mostra que medir felicidade pelo grau de riqueza das sociedades pode não ser o melhor caminho para tirar qualquer conclusão.”

Essa necessidade de visibilidade social nas mídias digitais colocou o comportamento narcisista numa onda crescente. Ao ser observado por milhares de seguidores, o indivíduo narcisista adquire uma visão exagerada das suas próprias qualidades, não sabendo lidar com críticas porque quer acreditar na sua perfeição ainda que tenha inseguranças e baixa autoestima, pois vive para ser o centro das atenções e perde a capacidade de empatia. Invejosamente tenta disputar relevância com outros concorrentes do meio profissional, mas sempre se coloca na posição de vítima e invejado. “Diante dessas condutas, é inevitável a ascensão da desumanização, visto que a humanidade requer atos de benevolência e amor ao próximo (ULLRICH; ROCHA, 2019, p. 49)”.

Ao longo destas observações anteriores, percebeu-se que – dentro de um certo imaginário coletivo – o sentido existencial da vida recai sobre a idealização do propósito contínuo de felicidade. Esta inquietação vem desde as mais antigas civilizações. Mesmo assim, tal problemática ainda é essencial nos dias atuais. Sua abordagem continua relevante porque quando se adquire noções sobre determinadas questões do psiquismo humano aumenta-se as chances de autoconhecimento para preservação da saúde mental, evitando as neuroses.

Em vista disso, o presente artigo faz uma reflexão sobre os níveis de felicidade que são vividos diariamente pelas pessoas. Neste estudo, os conceitos que serão abordados, posteriormente, sobre a definição de cada tipo de felicidade foram sintetizados pelo psiquiatra e palestrante brasileiro Içami Tiba (1941-2015), sendo descritos no seu best-seller “Quem Ama,

Educa! – Formando Cidadãos Éticos”. A metodologia utilizada ocorreu por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com revisão de literatura em diversos tipos de fontes. Portanto, espera-se que após a leitura deste trabalho acadêmico surjam outras análises a respeito da felicidade como objeto de estudo.

## DESENVOLVIMENTO

### Felicidade Egoísta: A valorização do “EU”

O filósofo inglês Thomas Hobbes enxerga o egoísmo e a maldade como características que pertencem à natureza do ser humano. A maldade se justificaria pelo desejo inesgotável de satisfação. Cada pessoa é diferente da outra e a vida social se dá através do egoísmo destas diferenças, por meio da convivência em grupo. Hobbes (2003) analisa que o Estado foi criado artificialmente em um pacto social para trazer consonância aos objetivos egoístas de cada indivíduo, visando alcançar aos interesses pessoais de todos, da melhor forma possível, aliviando essa agressividade humana e inseguranças por meio de um controle político.

Conforme afirma Hobbes (2002, p.3): “o homem é o lobo do homem”. Através do seu egoísmo, o ser humano é um predador voraz da própria espécie. Em situações de desconfiança, competição e glória – muitas vezes – ultrapassa os limites morais e éticos. A sua sede de poder só termina quando morre. Ao mesmo tempo em que aceita estar inserido com os outros, o homem busca apenas autopreservação, segurança e o supremo desejo de alcançar a felicidade.

É importante entender que qualquer pessoa pode, individualmente, ser feliz. Mas ninguém deve ser totalmente indiferente aos problemas do mundo. Vencer os desafios do cotidiano aumentam o orgulho que se pode ter sobre si mesmo. Assim como ajudar outras pessoas proporciona qualidade de vida para o entorno social, porque num lugar onde todos vivem bem, é possível encontrar paz interior. Todavia, se as coisas piorarem naquele ambiente isso produzirá um cenário insuportável, causando prejuízo geral para a sociedade.

Contudo, existem pessoas que se prendem a um estilo de vida totalmente voltado para atender a seus caprichos, sem desenvolver relações de cidadania com a sua comunidade. Apenas pensam no seu bem-estar exclusivo. Como exemplo, quando o eleitor vende um voto em troca de propina, ele sente-se feliz pelo dinheiro recebido, mas sua má conduta vai atrapalhar o desenvolvimento da sua cidade, uma vez que o político que se elegeu dessa forma não respeita os interesses democráticos e tão pouco visa ajudar ao povo.

A pessoa que desfruta esse tipo de felicidade busca somente atender às próprias necessidades e vontades, sem considerar o sofrimento alheio ou que se passa à sua volta. Procura um bem-estar primitivo, quase vegetal, pois leva em conta apenas a própria sobrevivência. Suga todos os nutrientes do solo, enquanto se espalha para pegar o máximo de luz, mesmo que com isso abafe outras plantas. (TIBA, 2007, p. 82).

A felicidade também está diretamente ligada às capacidades de resiliência e amor próprio. Pois quem ama a si mesmo, enfrenta com coragem os problemas da vida. Mas quem não gosta de si próprio se submete às humilhações de terceiros. É comum ver pessoas que têm baixa autoestima desenvolverem dependência emocional, medo da solidão e do abandono. Elas transferem para os outros a expectativa de que eles conseguirão satisfazer suas carências afetivas. Ainda assim, mesmo acompanhados, ficam infelizes nos relacionamentos. Porque abrem

mão da personalidade, da autonomia financeira, do direito à liberdade.

Por isso, em certa dose, o egoísmo é saudável à medida que não deixa alguém sofrer abusos, ser refém das imposições dos outros. Para ajudar ao próximo, em primeiro lugar a pessoa tem que estar saudável e consciente. O altruísmo é importante, mas não pode desvalorizar os direitos que as pessoas têm na sua individualidade. O psiquiatra suíço Carl Gustav Jung debateu sobre o processo de individuação. Para ele é necessário que a pessoa se torne aquilo que ela realmente é, saindo de um estado emocional infantil para seu amadurecimento, se diferenciando das outras pessoas em sua totalidade por meio das habilidades pessoais e experiências, sem descartar a realidade e o contato social (JUNG, 2000). Entende-se, portanto, que a felicidade egoísta é um devaneio eufórico. Ser feliz é estar bem consigo mesmo e com o mundo.

### **Felicidade Familiar: A valorização de um núcleo afetivo parental**

É certo entender que a família é a principal célula de uma sociedade. A origem de cada indivíduo começa através do apoio familiar, assim como os valores repassados desde a infância são decisivos para a educação e o desenvolvimento da personalidade. Com a modernidade, a estrutura das famílias tem se modificado bastante a cada dia. O modelo tradicional imposto pela cultura do patriarcado, formado exclusivamente pela criação do pai e da mãe já não é mais absoluto. Hoje os avós, casais homoafetivos, madrastas e padrastos, mães solteiras, homens viúvos ou divorciados e outros tantos modelos são muito comuns no desenho atual dos lares. Logo, as famílias são muito mais que um grupo primário, mas também são um fenômeno social composto pela época de cada geração e as diversas culturas espalhadas pelo mundo.

Se por um lado as famílias são importantes para troca de afeto, de apoio e de pertencimento a um núcleo parental, por outro lado a superproteção excessiva que os pais desenvolvem pelos filhos tendem a estragar o processo de formação para a vida em sociedade. As famílias, em geral, estão cheias de conflitos. Sobretudo, quando não conseguem educar para a vida, de maneira abrangente, fazendo com que os filhos se abram para relacionamentos mútuos. Saber compartilhar e fazer novas parcerias é uma das principais regras do mundo atual que vem sendo regido pela revolução digital, numa era onde todos podem se conectar independentemente de qualquer lugar que estejam. Portanto, a globalização é um caminho sem volta.

A felicidade familiar no sentido empregado pelo psiquiatra brasileiro Içami Tiba cuja qual está descrita em seu livro “Quem Ama, Educa! – Formando Cidadãos Éticos” é uma crítica aos pais que vivem em função do amor incondicional aos seus filhos, lutando contra qualquer forma de sofrimento ou frustração que os jovens venham a sentir, como se isso fosse livrá-los de um dia ter que resolver os problemas do mundo. Por sua vez, os filhos tendem a permanecer infantis e egoístas, achando que são verdadeiras majestades, querendo simplesmente que dentro e fora de casa todos tenham que lhes dar atenção, servi-los e obedecerem a eles. Caso isso não aconteça desenvolvem agressividade, depressão e isolamento. Portanto, convém ressaltar que:

Nesse contexto, todo o interesse da pessoa volta-se para o bem-estar exclusivo da família. Pouco importa o que acontece com as outras famílias; a família está cercada de todos os recursos para garantir sua segurança. O patriarca protege a prole. Esta família se considera perfeita. Pai e mãe acreditam piamente nos filhos, como se eles nunca mentissem, e atacam ferozmente todos os que ousarem mexer com eles. (TIBA, 2007, p. 84).

Dessa forma, a ausência de limites é um dos principais agravantes de uma família em constante ideia de felicidade sem nenhum tipo de restrição. Em casa, tudo é permitido e tolerável

se for para atender todos os desejos imediatos dos filhos. Para garantir uma vida de conforto, muitos pais esquecem o diálogo e orientação necessária. Passam o dia inteiro trabalhando fora de casa e à noite chegam exaustos. Deixam que o mundo ensine as regras. E com isso as novas gerações perdem o interesse por brinquedos e brincadeiras, crescem na frente de uma tela de celular assistindo a vídeos feitos para corromper o caráter que despertam sexualidade precoce ou se dedicam aos jogos de violência. Sem falar de outros problemas como *cyberbullying*, pedofilia. Neves *et al.* (2015, p. 136) destaca que: “Este tempo demasiado conectado, estimula o sedentarismo, provocando problemas de saúde de ordem física como a obesidade e de ordem psicológica em função do isolamento social”.

Na escola, quando os filhos sabem que serão defendidos com unhas e dentes pelos pais normalmente cometem atos de indisciplina e agem com desleixo nos estudos. A culpa sempre é transferida para os colegas de turma e vários funcionários do colégio. Sobretudo os professores que são totalmente responsabilizados pelo baixo rendimento nas notas, muitos chegando até a receberem ameaças. Também fazem os pais serem constantemente chamados pela direção para tratar sobre brigas e atos de vandalismo (quebram cadeiras, sujam paredes). “Ou seja, tais famílias, agindo assim, educam suas crianças para a transgressão social – e reforçam suas delinquências” (TIBA, 2007, p. 84).

No futuro, já em fase adulta, estes herdeiros se tornam irresponsáveis e não cumprem as regras do mercado de trabalho, ficam incapazes de receber ordens do chefe. Por isso o desemprego é um estado constante na vida deles. Podem se envolver com drogas proibidas ou até cometerem casos de abuso sexual, uma vez que não sabem ser rejeitados e tratam pessoas como meros objetos. Esbanjam fortunas sem nenhum receio ou controle financeiro. Não respeitam a lei. Acreditam que podem realizar qualquer barbárie, até mesmo assassinando pessoas inocentes sem ir parar na cadeia, certos de que a justiça ficará a seu favor quando pagarem a fiança com o dinheiro acumulado pelos pais, que trabalham arduamente para oferecer sempre o melhor, sem cobrar nenhum resultado positivo dos filhos em troca do suor derramado para sustentá-los.

Confiantes que serão eternamente sustentados pela família, muitos filhos desempregados acabam se casando e arrumam netos, onde os avós criam e sustentam todos. Os jovens sequer pensam em sair de casa. Obrigam seus mantenedores a fazerem dívidas, empréstimos, tudo para viver dentro da cultura do luxo e da ostentação. Caso contrário reagem com violência física dentro de casa ou, sem nenhum receio, abandonam seus criadores à própria velhice e solidão. Nestes aspectos, é possível entender que: “uma das características típicas do ser humano é reagir impulsionado pelo instinto, mergulhando em reações irracionais, em situações constrangedoras e complexas. Essas reações impulsivas são reflexos mal elaborados na infância ou no período da adolescência” (ARAGÃO; CARNEIRO; ROCHA, 2013, p. 125).

Todas estas situações são possíveis quando os pais não conseguem orientar corretamente mostrando que se a educação não for realmente levada a sério principalmente durante a infância e adolescência o ser humano torna-se um monstro, podendo destruir até mesmo seus próprios parentes. Convertendo toda essa felicidade familiar sem nenhum tipo de limite num grande fracasso e desgosto.

## Felicidade Comunitária: A valorização das relações próximas

O anseio pela busca da felicidade pode atingir patamares ainda maiores, principalmente quando os interesses humanos não se limitam a si próprio ou apenas aos membros de sua família. Desta maneira, estar inserido numa comunidade pode desenvolver relações de apoio que promovem a melhoria da qualidade de vida de maneira coletiva. “Pessoas que sentem esse tipo de felicidade fazem questão de ajudar os outros integrantes de sua comunidade para torná-los mais felizes” (TIBA, 2007, p. 85).

A vida em comunidade exige democracia para que seja respeitado o bem-estar de todos. Em muitos lugares, essa relação promove ações de cidadania, onde o Estado muitas vezes falha e não executa o seu trabalho como tem que ser. Por isso, os projetos comunitários visam alcançar proteção aos animais e principalmente atender às minorias sociais onde se destacam: famílias de baixa renda, crianças com deficiências ou abandonadas, pessoas negras, público LGBTQIA+, mulheres em situação de violência etc. Implantar na região o serviço voluntário, um hábito muito comum nos países de primeiro mundo, e a terapia ocupacional também são primordiais: idosos, dependentes químicos e gestantes devem participar destes movimentos inclusivos da sua localidade que favoreçam a promoção da saúde mental.

De fato, a solidariedade é um meio que deve ser fortalecido para que as desigualdades sociais do cotidiano sejam atenuadas. Sobre o conceito do que seria uma comunidade essa definição é ampla e não se restringe apenas a um povoado. De acordo com as palavras de Gomes (1999, p. 73):

O termo Comunidade, utilizado hoje em dia na Psicologia Social, é bastante elástico e capaz de incluir em seu escopo desde um pequeno grupo social, um bairro, uma vila, uma escola, um hospital, um sindicato, uma associação de moradores, uma organização não - governamental, até abarcar os indivíduos que interagem numa cidade inteira. E as definições de comunidade tem sido cada vez mais abrangentes pois se destinam a cobrir toda esta gama de habitats sociais.

Na América Latina, a partir de 1975, vários psicólogos que estavam incomodados com as lacunas da Psicologia Social tradicional resolveram criar uma nova vertente, a “Psicologia Comunitária”, para construir outros estudos afim de se aprofundar nos problemas socioeconômicos, para que estes fossem contextualizados dentro de fatos histórico-sociais, questionando o papel da ideologia e das relações de classe como referencial para descrever e explicar dados. Pois antes eram trabalhadas questões de condutas e as relações sociais de grupos de maneira específica (GÓIS, 2003). A Psicologia Comunitária promove um olhar mais crítico e mostra que o relacionamento comunitário promove mudanças sociais de bastante impacto.

Portanto, todo mundo é uma peça fundamental em qualquer espaço ocupado. A decisão tomada por um pequeno grupo de pessoas pode ser adotada por outros indivíduos e por sua vez acabará se refletindo numa escala maior, de nível nacional ou mundial. Empresários em começo de carreira abrem microempresas no seu bairro e com o forte apoio da sua vizinhança conseguem expandir os negócios, crescem aos poucos e, num determinado dia, tornam-se donos de companhias de grande porte. Com isso, eles obtêm lucro e progresso para a cidade, geram muitos empregos e oferecem oportunidades de trabalho inclusive aos mais próximos.

Na política, moradores que conhecem a fundo os problemas do seu bairro podem se tornar vereadores ou até prefeito. Se agirem com ética, compromisso e honestidade irão prover

recursos que facilitam a sobrevivência do seu povo, trazendo muita tranquilidade e conforto para todos.

Em contraponto, conforme é ressaltado por Moura e Oliveira (2012, p. 9): “As comunidades faveladas e mais pobres são mais facilmente dominadas pelos grupos criminosos que nelas se instalam porque estão mais vulneráveis”. Diversos problemas como o tráfico de drogas, racismo, feminicídio e homofobia provocam a desestruturação comunitária, abrindo espaço para o crime e para a marginalidade. Fanatismos por religião, partidos políticos e times de futebol podem gerar violência e intolerância. Por essas razões, os habitantes de tal região não podem permitir que o seu entorno seja corroído por tendências negativas que tragam uma visão estereotipada a respeito dos moradores da comunidade, porque isso geralmente causa o medo e preconceito aos visitantes. É importante lutar por saúde, educação, segurança, lazer e moradia. Mas, dificilmente estes direitos irão ser conquistados se todos não forem à luta, com a consciência de que juntos se fortalecem e são capazes de construir um lugar bem-sucedido.

Dessa forma, percebe-se que quando um grupo se reúne em prol do melhor isso aprimora o senso de responsabilidade. Dentro das boas práticas a felicidade comunitária é um instrumento necessário para disseminar o espírito de união, paz e justiça social.

### **Felicidade Social: A valorização máxima dos diversos tipos de relações**

Viver em sociedade é uma relação presente em várias espécies animais, inclusive a humana. Esse sistema garante a perpetuação da vida, através de novos descendentes. Na natureza, os bichos seguem os próprios instintos de sobrevivência. Os seres humanos – diante da sua complexidade racional – se ajudam através da educação. Aprendem a controlar seus instintos violentos para não machucar seus semelhantes, desenvolvem técnicas para construir meios de trocas que satisfaçam aos desejos e às necessidades dos outros, buscando sempre a harmonia. Contudo, Dallari (2014, p. 13) aponta que:

[...] as necessidades dos seres humanos não são apenas de ordem material, como os alimentos, a roupa, a moradia, os meios de transporte e os cuidados de saúde. Elas são também de ordem espiritual e psicológica. Toda pessoa humana necessita de afeto, precisa amar e sentir-se amada, quer sempre que alguém lhe de atenção e que todos a respeitem. Além disso, todo ser humano tem suas crenças, tem sua fé em alguma coisa, que é a base de suas esperanças.

O alcance da felicidade social se dá quando as pessoas transcendem as outras formas de serem felizes, citadas anteriormente. Para isso vão além da sua individualidade, família e comunidade. Olham de maneira global para as questões humanitárias e buscam vencer os desafios que impedem a evolução da sociedade. O feminismo, por exemplo, é um movimento mundial que colocou em destaque o potencial das mulheres, que antes era completamente desvalorizado pela cultura patriarcal. Segundo Tiba (2007, p. 85-86): “A felicidade social considera todos os seres humanos iguais, não importa a cor, etnia, raça, credo, religião, nível social, preparo cultural, poder econômico, cargo político, fama, origem, aspecto físico, capacitação ou habilidade.”

As organizações não governamentais (ONGS) se destacam como forma de apoiar diferentes causas. Tratam de maneira específica sobre temas sociais urgentes, que precisam ser aperfeiçoados pelo sistema político. O objetivo final das pessoas que se envolvem nesse tipo de trabalho voluntário, sem fins lucrativos, é promover o bem-estar da sociedade. Por isso essas organizações e seus colaboradores devem ser bastante valorizados e apoiados, uma vez que

dedicam – de maneira gratuita – seu tempo e seu amor para exercer a fraternidade humana com todos que precisam de auxílio e proteção.

Servir ao próximo, sem olhar a quem, é um dos princípios bíblicos fundamentais em diversas religiões e também em várias correntes filosóficas. Enobrece o ser humano e alivia a alma. Para a ciência, a importância da bondade causa um efeito muito positivo à saúde física.

“Ajudar os outros diminui a ansiedade, a depressão e a pressão arterial, protege da doença cardíaca, reduz o risco de morte precoce” (SILVA, 2021, online). Logo, a felicidade social é uma importante ferramenta usada para medir o grau de maturidade que as pessoas possuem. Mas o alcance deste tipo de felicidade só é possível se a educação – na qual os indivíduos tenham acesso – estiver realmente direcionada para o direito à emancipação de todos, onde o mundo possa ser transformado de maneira positiva e concreta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da elaboração deste artigo foi possível refletir sobre as diferentes maneiras de ter experiências felizes. Entretanto, o incentivo ao desejo de felicidade não deve ser visto como o único propósito de vida que as pessoas devem buscar durante a sua existência neste mundo. Porque ninguém é o tempo todo feliz. A sensação de felicidade é impermanente e logo desaparece. Quem se limita o tempo inteiro a sentir prazer, torna-se tão dependente quanto um usuário de drogas, vive preso num estado de alienação e esquece as demandas de uma vida real. Enfrentar as adversidades do cotidiano exige capacidade de resiliência e muita inteligência emocional para administrar todas as más emoções que o cérebro humano pode ter. Isto evolui para o amadurecimento pessoal.

Com o surgimento das redes sociais, em tempos pós-modernos, o consumismo e a fama ganharam ênfase para ressaltar que hábitos de consumos luxuosos garantem uma vida feliz, cheia de prosperidade e plenitude. Todavia, é perceptível que as pessoas estão perdendo sua saúde mental e desenvolvendo muitas neuroses ao tentarem imitar o mesmo padrão que veem na tela do celular. Em uma sociedade onde todos deveriam ser livres para serem aquilo que são na sua própria essência, aumentam-se as exigências de perfeição.

Em contrapartida: a ansiedade e depressão vêm crescendo cada vez mais, sendo decorrentes da comparação com outros indivíduos, porque isso mexe prejudicialmente com a autoestima. Dentre tantos patrimônios, a vida é o único bem mais precioso que qualquer pessoa possui; e jamais poderá ser comprada, porque seu valor é sagrado. Entender que o ser humano está além do princípio do prazer é uma condição essencial para ser menos egoísta, menos infeliz. A vida simples e a humildade satisfazem o espírito quando o indivíduo não se prende ao seu ego.

Desta maneira, o conhecimento liberta o homem de seus fracassos. Portanto, os meios digitais devem ser canais de valorização da dignidade das pessoas. Esses canais devem estar voltados para promover ideias que melhorem o mundo e a sociedade atual, a fim de que haja mais satisfação sobre o cotidiano: proteção da natureza, desapego material, menos fome, menos preconceitos, menos violência e mais amor à sabedoria.

Por fim, concluiu-se que o estado de felicidade é um bem-estar biopsicossocial que alcança melhorias na qualidade de vida de todos, quando este prazer supera as necessidades

individuais e atinge os interesses coletivos de maneira altruísta. Ser feliz ajuda o fortalecimento de certos valores fraternos como a solidariedade e a harmonia – permitindo a construção de relacionamentos saudáveis – onde a educação é o principal veículo para se chegar a uma grande mudança social positiva.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria Sueli Sampaio; Carneiro, Rita Edevanira de Sá. Adolescentes e suas Percepções sobre a sexualidade. *Id on Line Revista de Psicologia*, Ceará, v. 7, n. 20, p. 123-151, 2013. ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/241/266>. Acesso em: 2 abr. 2022.

BARROS, Rodrigo José Fernandes de; Nascimento, Kelvis Leandro do. Capitalismo e felicidade: apontamentos sobre a teoria social contemporânea e o pensamento de Marx. *Intratextos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/download/33776/25818>. Acesso em: 21 mar. 2022.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Viver em sociedade*. 2 ed. Minas Gerais: Prospectiva, 2014.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Tradução José Carlos Eufrázio. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Tradução Renato Zwick. 1 ed. Porto Alegre: L&PM, 2010a.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas: além do princípio do prazer*. Tradução Paulo César de Souza. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 14, 2010b.

GOMES, Antonio Maspoli de Araujo. *Psicologia comunitária: uma abordagem conceitual*. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 71-79, 1999. ISSN 1980-6906. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista\\_Psicologia/Teoria\\_e\\_Pratica\\_Volume\\_1\\_-\\_Numero\\_2/art10.PDF](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_2/art10.PDF). Acesso em: 2 abr. 2022.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Psicologia comunitária*. *Universitas: Ciências da Saúde*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 277-297, 2003. ISSN 1981-9730. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/viewFile/511/332>. Acesso em: 2 abr. 2022.

HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. Tradução Renato Janine Ribeiro. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Tradução João Paulo Monteiro *et al.* 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JUNG, Carl Gustav. *A natureza da psique*. Tradução Dom Mateus Ramalho Rocha. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

JÚNIOR, Plínio de Arruda Sampaio. *Capitalismo e fome*. *Comciência*, São Paulo, n. 228, 18 07 2021. ISSN 1519-7654. Disponível em: <https://www.comciencia.br/capitalismo-e-fome/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MOURA, Elca Possidônio; OLIVEIRA, Sibeles Macedo de. *Violência Urbana e Estigma: realidade de*



uma comunidade em situação de risco social. In: CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL, n. III. 2012. Anais eletrônicos [...] Minas Gerais, 2012, p. 1-12. Disponível em: [http://congressods.com.br/terceiro/images/trabalhos/GT2/pdfs/elca\\_possidonio\\_moura.pdf](http://congressods.com.br/terceiro/images/trabalhos/GT2/pdfs/elca_possidonio_moura.pdf). Acesso em: 2 abr. 2022.

NEVES, Kennya Suelen Silva Maia *et al.* Da infância à adolescência: o uso indiscriminado das redes sociais. *Ambiente Acadêmico*, Espírito Santo, v. 1, n. 2, p. 119-139, 2015. ISSN 2447-7273. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/revista-ambiente-academico-edicao-2-artigo-7.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

SILVA, Catarina. A bondade faz bem à saúde e até traz longevidade. *Notícias Magazine*. Lisboa, 2021. Disponível em: <https://www.noticiasmagazine.pt/2021/a-bondade-faz-bem-a-saude-e-ate-traz-longevidade/estilos/comportamento/262604/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa! Formando cidadãos éticos*. Edição Kindle. São Paulo: Integrare, 2007. Livro Eletrônico. 324 páginas. ISBN 978-85-99362-16-7.

ULLRICH, Amanda; ROCHA, Guilherme Aparecido da. A era do narcisismo: condutas narcísicas na sociedade contemporânea. *Cadernos da Fucamp*, Minas Gerais, v. 18, n. 36, p. 35-50, 2019. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2040/1274>. Acesso em: 21 mar. 2022.



# **Desempenho de escolas públicas na Olimpíada Brasileira de Matemática no município de Irati, Paraná**

---

Cleber Junior Lakonski  
Daiane Cristina Zanatta  
Izabel Passos Bonete

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.8

## RESUMO

A pesquisa em questão pretende analisar o desempenho do município de Irati, Paraná, na OBMEP, identificando suas contribuições ao longo dos anos, concomitante ao pretendido por meio dos seus objetivos. Nesse sentido, é feita uma abordagem da aplicação da olimpíada, sua estruturação e premiações, passando à análise de números atingidos em nível nacional, bem como, àqueles alcançados pelo estado do Paraná, com a especificação acerca do município de Irati. Assim, em atenção aos dados obtidos, são levantadas as premiações alcançadas em todas as edições da olimpíada, com o respectivo número de discentes premiados em cada categoria, demonstrando um avanço desde a primeira até a última participação. Ainda, tais dados estão em paralelo aos indicadores construídos pelo INEP no que diz respeito a Educação Básica no município, com desempenho satisfatório e positivo.

**Palavras-chave:** OBMEP. matemática. ensino-aprendizagem. IDEB. Irati.

## ABSTRACT

The research in question intends to analyze the performance of the municipality of Irati, Paraná, in the OBMEP, identifying its contributions over the years, concomitantly with the intended through its objectives. In this sense, an approach is made to the application of the Olympics, its structure and awards, moving on to the analysis of numbers achieved at the national level, as well as those achieved by the state of Paraná, with the specification about the municipality of Irati. Thus, in view of the data obtained, the awards obtained in all editions of the Olympiad are raised, with the respective number of students awarded in each category, demonstrating an advance from the first to the last participation. Still, such data are in parallel with the indicators constructed by INEP regarding Basic Education in the municipality, with satisfactory and positive performance.

**Keywords:** OBMEP. Mathematics. teaching-learning. IDEB. Irati.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem a finalidade de analisar o estudo da Matemática por intermédio da utilização de métodos de aprendizagem, atribuindo enfoque na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Pública (OBMEP). Para tanto, foi feito um levantamento do desempenho obtido por alunos participantes da OBMEP, em especial na rede de ensino do município de Irati-Paraná, a partir de dados obtidos no *site* da OBMEP.

Outrossim, se evidencia a necessidade de atuação a partir de diferentes estratégias, a fim de estimular o ensino, visando a eficiência no conhecimento e aprendizado dos alunos. Dentre as estratégias que podem ser desenvolvidas será destacado a metodologia da resolução de problemas, metodologia utilizada na OBMEP. A resolução de problemas proporciona ao aluno criatividade, autonomia e iniciativa, contribuindo de forma satisfatória na aprendizagem com significância ao discente, pois passa a atuar ativamente nesse processo, deixando-o motivado na busca da resolução da situação-problema (EISERMANN; FUCHS, 2017, p. 3).

Portanto, trata-se de um estudo com objetivos exploratórios, na medida em que tem a finalidade principal de entender a influência e a importância da OBMEP no ensino da Matemática, em nível nacional, mais especificamente no município de Irati-PR, desde que foi criada.

Assim, a via da pesquisa exploratória diz respeito a uma maior proximidade à compreensão da realidade do ensino-aprendizagem das escolas públicas do país, enfoque da OBMEP.

Já no que diz respeito a forma de abordagem do estudo, se trata da modalidade quali-quantitativa, a qual “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Afinal, serão elencados dados concretos do desempenho de alunos na OBMEP, de uma cidade em específico, salientando o contexto estadual e nacional, em paralelo ao reflexo do próprio processo de aprendizagem.

A pesquisa foi construída por meio do método dedutivo, com o estudo desenvolvido na medida em que busca respostas às premissas relacionadas ao problema, de acordo com o resultado de levantamento de dados obtidos no desempenho de alunos que realizaram a OBMEP no município de Irati-PR, índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), concomitante ao estudo bibliográfico acerca do cenário do estudo da Matemática nas escolas do Brasil, conforme metodologias aplicadas. Ainda, como instrumentos para coleta de dados, fez-se uso de material bibliográfico, por meios diversificados tais como livros, artigos científicos, teses, dissertações e sites oficiais.

Não obstante, a OBMEP é de suma importância no que se refere a formação acadêmica dos alunos da rede básica de ensino do país, em se tratando da eficácia da aprendizagem. Desse modo, identificar problemas da realidade é o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de intervenção capazes de atenuar defasagens, enfatizando estímulos, com influências de projetos que obtiveram êxito na prática.

## O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: MÉTODO E METODOLOGIAS

O processo de ensino-aprendizagem precisa ser observado de forma ampla, que se concretiza pela transmissão do conhecimento, sendo utilizado para instruir e educar, além disso, passa por inúmeras transformações ao longo do tempo. Nesse sentido, abrangendo também a formação do profissional docente, o qual tem o condão de estimular o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes às aptidões dos discentes, compreendendo, dessa forma, um processo de mediação pedagógica significativa (ALENCAR *et al.*, 2020).

Portanto, o professor cumpre papel imprescindível na assimilação do conhecimento por seu aluno, atrelado a responsabilidade que lhe é atribuída:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

Não obstante à importância da relação aluno-professor no processo de aprendizagem, o ambiente e a forma na qual esta se desenvolve possui influência significativa no êxito da apren-

dizagem. Nesse contexto, a formação docente e o reflexo social e cultural estão intimamente conectados (RODRIGUES *et al.*, 2010).

Sendo, portanto, um processo contínuo que perpassa, segundo Freire (1996), sobre o conceito do próprio ato de ensinar, ou seja, supera a mera transmissão dos conteúdos. Ademais, o ato de ensinar contempla a percepção sobre os riscos da provocação do novo, enquanto inovador, exigindo respeito à autonomia do ser educando como sujeito ativo na construção do aprender.

Ainda, se faz necessário conceituar e distinguir o que são métodos e metodologias, próprios ao processo de aprendizagem. Na visão de Marques e Cunha (2022, p. 6): “a metodologia trata dos fundamentos teóricos que possibilitam explicar e orientar a execução de um conjunto de métodos, os quais direcionam os caminhos para a apropriação do saber em cada área.” Nesse sentido, enquanto a metodologia se apresenta na forma de fundamentos teóricos, os métodos são um conjunto de ações de investigação, estudadas na metodologia.

Ainda, em se tratando especificamente do ensino da Matemática, há um desafio peculiar ao se falar em possibilitar uma educação criativa através de métodos e metodologias capazes de propiciar inovações no ambiente educacional, se tornando diferenciada e por conseguinte mais atrativa (SILVA, 2016, p. 26). De acordo com Alencar e Fleith (2009, p. 47) “o processo de criatividade resulta da interação de fatores individuais e ambientais, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e históricos”. Portanto, não se trata de uma tarefa simples, mas um complexo que poderá surtir efeitos positivos no tradicional ensino da Matemática.

Além do mais, na visão de Gontijo (2007, p. 37) o conceito de criatividade matemática é definido como sendo “a capacidade de apresentar diversas possibilidades de soluções apropriadas para uma situação-problema, de modo que estas focalizem aspectos distintos do problema e/ou formas diferentes para solucioná-lo, especialmente formas incomuns”. Nessa perspectiva, é essencial proporcionar a instigação ao aluno, visando a resolução do problema de modo crítico, construindo o conhecimento acerca do assunto elencado, em diversas perspectivas de respostas.

Nesse aspecto, cabe salientar como alternativa, a aplicação da metodologia de resolução de problemas, a qual faz uso de conceitos matemáticos a fim de construir determinada solução ao problema proposto, o qual é o ponto de partida para o aluno desenvolver sua aprendizagem, exigindo-lhe criatividade, autonomia e iniciativa na resolução, destoando do ensino tradicional (EISERMANN; FUCHS, 2017, p. 3).

Dante (2007, p. 11), afirma que “um dos principais objetivos da Matemática é fazer o aluno pensar produtivamente e, para isso, nada melhor que apresentar-lhes situações-problema que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-las”. Nesse aspecto, a resolução de problemas é o meio pelo qual o aluno pensa de forma produtiva, além de significar a resolução destes de forma inteligente, bem como, de desenvolver a busca por informações e por conseguinte aprimorar o raciocínio lógico.

D’Ambrósio (1990), preocupado em estabelecer objetivos para o ensino de Matemática, buscou discutir sobre os aspectos relacionados à universidade e à intensidade, definindo características imprescindíveis no processo de aprendizagem: “a Matemática pode ser útil como instrumentador para a vida; como instrumentador para o trabalho; faz parte integrante das raízes

culturais; ajuda a pensar com clareza e a raciocinar melhor; por sua própria universidade e por sua beleza intrínseca como construção lógica.” Tais elementos devem ser indissociáveis durante o ensino-aprendizagem da Matemática, a fim de que se tenham resultados significativos.

## **A aplicação de métodos de aprendizagem na disciplina de Matemática: a resolução de problemas e a OBMEP**

A disciplina de Matemática tem alto índice de rejeição pelos discentes. (HENRICHSEN, 2020, p. 2). Ainda, o mesmo autor pontua que pode incidir um bloqueio inconsciente aos alunos, de uma ideia pré-concebida ou mesmo por conta da ausência de motivação na aprendizagem e falta de significado àquilo que está sendo ensinado.

Portanto, tal situação compreende a utilização de estratégias, materiais, métodos e metodologias para desenvoltura do ensino-aprendizagem da Matemática, em que pese, ganhando ênfase atualmente as chamadas metodologias ativas de aprendizagem, constituindo diversas estratégias pedagógicas que colocam o aluno como protagonista central nesse processo, fazendo-o pensar com autonomia e que promova sua criatividade (PINTO, 2016, p.6).

Para Corrêa e Boll (2019, p.11) as metodologias ativas permitem “variações das abordagens pedagógicas com a finalidade de que o estudante se perceba e se envolva como um protagonista durante os caminhos que estabelece para a construção de sua atividade, mantendo-se autônomo nessa construção”. Ou seja, em diferentes estratégias de intervenção, o aluno é ator principal durante o procedimento de construir o conhecimento.

A resolução de problemas oferece ao discente a oportunidade de construir o conhecimento estando de forma centralizada no processo, também em consonância às metodologias ativas. Para Pereira (1980, p. 54) o problema é “toda situação na qual o indivíduo necessita obter novas informações e estabelecer relações entre elementos conhecidos e os contidos num objetivo a que se propõe a realizar para atingi-lo.”

Na compreensão de Onuchic e Allevato (2004, p. 220):

A Resolução de Problemas tem oportunizado aos estudantes a capacidade de utilizar seus próprios conhecimentos para gerenciar as informações que estão no seu entorno e prepara o aluno para lidar com questões novas, desenvolvendo nele a iniciativa, o espírito explorador, sua criatividade e também faz com que esse aluno adquira independência podendo mais tarde, resolver problemas sem a intervenção do professor na sala de aula.

Ainda, de acordo com Polya (1978, p. 56) a solução do problema está atrelada ao ato de buscar de forma consciente uma ação apropriada no intuito de alcançar o objetivo pretendido, exigindo um procedimento que perpassa por quatro estágios: compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e verificação. É a partir do desenvolvimento dessas fases que o indivíduo consegue atingir a resolução do que lhe foi confrontado. Tal método é baseado em uma sequência de indagações que comumente são mais prováveis de acontecer. Ademais, o professor não deve dar respostas, mas auxiliar o caminho para a solução (FIDELES, 2014, p. 19).

A OBMEP tem entre seus objetivos, o estímulo do estudo da Matemática através da resolução de problemas, inclusive, oferece um banco de questões em seu portal, capaz de despertar o desafio e a curiosidade dos estudantes. Tais problemas desenvolvidos na olimpíada

são caracterizados como problemas-processo ou heurísticos, no qual se exige uma estratégia para resolvê-lo, pois os passos não estão descritos no enunciado, desse modo, são capazes de desenvolver o raciocínio e a investigação pelo aluno, para então desenvolver o conhecimento (FIDELES, 2014, p. 20).

Segundo Fideles (2014), nos problemas trazidos pela OBMEP é possível a aplicação do método de Polya (1978), pois a compreensão do problema (primeiro estágio) se desenvolve pela interpretação do enunciado do problema, com uma leitura atenta a fim de levantar qual a incógnita, os dados e as características da condicionante. Feitas as observações pertinentes, é possível realizar um plano (segundo estágio) com a aplicação de raciocínio lógico, partindo do conhecimento prévio do assunto acerca do problema proposto, correlato as informações analisadas, na busca por um método de resolução, essa etapa exige ampla concentração. Em sequência, cabe aplicação do plano (terceiro estágio), sendo uma tarefa mecânica, que exige paciência e atenção. Na etapa do retrospecto (quarto estágio) é possível analisar a solução obtida, reconsiderando o resultado a fim de se refletir outros caminhos para o mesmo objetivo, deixando uma experiência mais produtiva, afinal o que estava obscuro está compreendido, possibilitando um conhecimento que poderá contribuir em situações futuras.

Nesse contexto, Dante (2007, p. 15) descreve quais são os objetivos da resolução de problemas, em conformidade a construção de pessoas ativas e participantes, dentre os quais estão: fazer o aluno pensar produtivamente, desenvolver o raciocínio do aluno, ensinar o aluno a enfrentar situações novas, dar ao aluno a oportunidade de se envolver com as aplicações da Matemática, tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras, equipar o aluno com estratégias para resolver problemas e dar uma boa base matemática às pessoas.

Portanto, entre as formas de proporcionar a aprendizagem, é de suma importância manter o aluno motivado no processo, conforme Juliato (2013, p. 90): “a motivação que sustenta o projeto pessoal de aprender é a principal fonte de energia do aprendiz. Despertar o desejo de aprender é, então, o primeiro objetivo que compete ao professor em cumprir uma aula”. O despertar desse estímulo nos estudos em Matemática pode ser provocado inclusive pela própria OBMEP, seja através da preparação para a resolução da prova, com a elaboração de aulas diferenciadas e pela instigação do estudante em novas descobertas do conhecimento, conforme meio de incentivo, em atenção à metodologia da resolução de problemas.

## A OBMEP: SURGIMENTO E APLICAÇÃO

A OBMEP foi criada no ano de 2005. Atualmente o projeto abrange escolas públicas e privadas do país, sendo realizada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e promovida com recursos do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI).<sup>1</sup>

A OBMEP objetiva o incentivo e melhoria do ensino da Matemática, bem como, a descoberta de talentos na área, e desde então colocou holofotes em competições científicas no contexto da educação nacional. No ano de 2017 essa olimpíada foi integrada à Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), a qual existia desde 1970, passando a ser realizada em duas fases. Na primeira há aplicação da prova objetiva (múltipla escolha) a todos os alunos inscritos pela escola,

<sup>1</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Apresentação. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 14 set. 2022.

enquanto que a segunda fase conta com a aplicação da prova discursiva aos alunos selecionados pelas escolas conforme o desempenho da primeira. Além do mais, a partir desse mesmo ano fora possibilitado a participação das escolas privadas, mediante o pagamento de uma pequena taxa.<sup>2</sup>

No que diz respeito ao público-alvo da competição, estão contemplados alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, os quais são divididos em três níveis, conforme matrícula no ano de aplicação da OBMEP. O nível 1 é para alunos matriculados no 6º ou 7º ano do ensino fundamental, o nível 2 para alunos matriculados no 8º ou 9º ano do ensino fundamental e o nível 3 para alunos matriculados em qualquer ano do Ensino Médio. Em se tratando de mudança de série durante o ano letivo, é levado em conta para a separação do nível, a série da época em que foi realizada a inscrição. Já os alunos que estavam matriculados no ato da inscrição, mas que se desligaram da escola por qualquer motivo, não podem participar.<sup>3</sup>

As provas da primeira fase são compostas por 20 (vinte) questões de múltipla escolha, com 5 alternativas: da letra “a” a “e”, com uma única resposta correta, possuindo caráter eliminatório, totalizando 20 (vinte) pontos, diferenciada por cada nível (1, 2 e 3). Enquanto que as provas da segunda fase possuem 6 (seis) questões discursivas, de caráter classificatório, sendo que cada questão vale 20 (vinte) pontos cada, portanto, totaliza 120 (cento e vinte pontos).<sup>4</sup>

A OBMEP no ano de 2022 chegou a sua 17ª edição<sup>5</sup>, sendo que o procedimento de inscrições dos participantes é realizado pelas escolas por meio de uma ficha de inscrição disponível no site da OBMEP, onde a escola informa o seu código MEC/INEP, considerado como número de identificação da escola em todo o processo. Neste ato é informado tão somente o número de alunos inscritos para cada nível, sem a necessidade de identificação através de nomes. Ainda, há um prazo específico para que elas sejam realizadas, de acordo com o calendário oficial divulgado.

Para a segunda fase, a escola tem o dever de enviar o documento indicativo do número de alunos classificados, juntamente com o cartão-resposta da primeira fase dos respectivos classificados, indicando se há alunos com necessidades educacionais especiais ou sabatistas.<sup>6</sup>

Com relação a premiação da OBMEP<sup>7</sup> para a entrega das medalhas é realizada uma cerimônia pela Coordenação Geral da OBMEP, enquanto que os certificados de menção honrosa são enviados pelo correio para as escolas com aluno premiado. Os prêmios, pelo regulamento da 17ª edição da OBMEP<sup>8</sup>, são quantificados da seguinte forma: 500 (quinhentos) alunos de escolas públicas e 75 (setenta e cinco) de escolas privadas com medalhas de ouro; 1.500 (um mil e quinhentos) alunos de escolas públicas e 225 (duzentos e vinte e cinco) de escolas privadas com

2 OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Integração das olimpíadas nacionais de Matemática. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/noticias.DO?id=467>. Acesso em: 14 set. 2022.

3 OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. 16ª OBMEP: Inscrições abertas. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/noticias.DO?id=692#:~:text=A%20OBMEP%20%C3%A9%20dividida%20em,as%20s%C3%A9ries%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 15 set. 2022.

4 OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Perguntas Frequentes. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/faq.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

5 OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Calendário. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/calendario.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

6 OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Perguntas Frequentes. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/faq.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

7 OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Perguntas Frequentes. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/faq.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

8 OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Regulamento. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/regulamento.htm>. Acesso em: 02 nov. 2022.



medalhas de prata; 4.500 (quatro mil e quinhentos) alunos de escolas públicas e 675 (seiscentos e setenta e cinco) de escolas privadas com medalhas de bronze e até 46.200 (quarenta e seis mil e duzentos) alunos de escolas públicas e 5.700 (cinco mil e setecentos) de escolas privadas com certificados de menção honrosa.

A realização da olimpíada não se restringe tão somente à realização da prova, mas também no desenvolvimento de programas destinados a alunos premiados no transcorrer dos anos, com bolsas em parceria com o CNPq (Iniciação Científica) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos quais estão os programas de iniciação científica júnior (PIC) e de iniciação científica e mestrado (PICME). Para os professores de Matemática de escolas públicas tem o Programa OBMEP na Escola. Além do Portal Clubes de Matemática e Polos Olímpicos de Treinamento intensivo (POTI) que estimulam atividades extraclasse com o uso de materiais da OBMEP, tais como provas e bancos de questões.<sup>9</sup>

Conforme mencionado, um dos responsáveis pela elaboração da OBMEP é o IMPA. Esse instituto possui atribuições específicas para a concretização da olimpíada, entre as quais se ressaltam o planejamento e organização do projeto; a elaboração de material didático, das provas e dos gabaritos; a disponibilização dos gabaritos; o processamento das informações enviadas pelas escolas com os resultados da primeira fase; a aplicação das provas da segunda fase e a correção das provas da segunda fase e a indicação de todas as premiações.<sup>10</sup>

Enquanto às escolas cabe a responsabilidade sobre a participação dos seus alunos, a divulgação do regulamento e do material didático disponível na página da OBMEP. Ainda, indicar no momento da inscrição, o nome do responsável pela realização e acompanhamento da OBMEP em sua escola. Além disso, instruir seus alunos sobre a responsabilidade da manutenção do sigilo durante a realização das provas; informar ao IMPA a ocorrência de qualquer falha de procedimento; receber e aplicar as provas da primeira fase de acordo com o calendário oficial e corrigi-las segundo o gabarito oficial. Também, é responsabilidade da escola, cadastrar os professores dos alunos classificados para a segunda fase, para que possam concorrer aos prêmios do regulamento; divulgar entre seus alunos e professores os resultados da primeira e segunda fase, que estarão disponíveis na página da OBMEP e contribuir para a logística das provas da segunda fase, viabilizando a participação de seus alunos classificados.<sup>11</sup>

## Os objetivos da OBMEP e a análise do desempenho dos alunos em nível nacional

Além de buscar o estímulo e melhoria do ensino da Matemática e buscar os talentos relacionados à área, a OBMEP, desde que foi criada, tem como objetivos principais estimular e promover o estudo da Matemática e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, possibilitando que um maior número de alunos brasileiros possa ter acesso a material didático de qualidade. Bem como, identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso em universidades, nas áreas científicas e tecnológicas, incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional. Além de contribuir para a integração

<sup>9</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Apresentação. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

<sup>10</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Regulamento. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/regulamento.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

<sup>11</sup> CRUZEIRO, Higor Gleidson Costa. Comparação de desempenhos na escola e na OBMEP de estudantes do ensino médio de uma rede de escolas privadas do Distrito Federal. 2018. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

das escolas brasileiras com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas e promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento.<sup>12</sup>

A 16ª edição da OBMEP, realizada no ano de 2021, contou com o total de 53.375 (cinquenta e três mil, trezentos e setenta e cinco) escolas participantes na primeira fase, totalizando 17.774.936 (dezessete milhões, setecentos e setenta e quatro mil, novecentos e trinta e seis) alunos. Enquanto que na segunda fase foram 35.075 (trinta e cinco mil e setenta e cinco) escolas, com o total de 566.285 (quinhentos e sessenta e seis mil, duzentos e oitenta e cinco) classificados.<sup>13</sup>

No que se refere as premiações nessa edição, os três estados com maiores premiações foram São Paulo, com 12.446 (doze mil, quatrocentos e quarenta e seis) discentes premiados, Minas Gerais com 6.862 (seis mil, oitocentos e sessenta e dois) discentes premiados e Ceará com 4.795 (quatro mil, setecentos e noventa e cinco) discentes premiados. O estado do Paraná ficou em 5º colocado com 3.471 (três mil, quatrocentas e setenta e uma) premiações.<sup>14</sup>

Com relação as medalhas de ouro os três estados com maior número foram São Paulo com 127 (cento e vinte e sete); Minas Gerais com 74 (setenta e quatro) e Rio de Janeiro com 55 (cinquenta e cinco). O Paraná ficou em 7º com 33 (trinta e três) medalhas de ouro. Em análise das medalhas de prata, a sequência se deu com São Paulo 377 (trezentas e setenta e sete), Minas Gerais com 280 (duzentas e oitenta) e Rio Grande do Sul com 161 (cento e sessenta e uma), enquanto o Paraná ficou em 6º lugar, com 106 (cento e seis). Quanto as medalhas de bronze, os três melhores estados foram São Paulo com 1.109 (um mil, cento e nove), Minas Gerais com 649 (seiscentas e quarenta e nove) e Santa Catarina com 438 (quatrocentas e trinta e oito). O Paraná, novamente aparece em 6º lugar, com 260 (duzentos e sessenta) premiados com bronze. Já com relação a menção honrosa, os três estados de destaque foram São Paulo com 10.833 (dez mil, oitocentas e trinta e três), Minas Gerais com 5.859 (cinco mil, oitocentas e cinquenta e nove) e Ceará com 4.347 (quatro mil, trezentas e quarenta e sete). O Paraná ficou na 5ª colocação com 3.072 (três mil e setenta e duas) menções honrosas.<sup>15</sup>

É possível observar uma hegemonia dos estados de São Paulo e Minas Gerais nas primeiras colocações no desempenho de todas as premiações. Do mesmo modo, o resultado obtido pelos alunos do Paraná também se apresenta satisfatório, estando entre a 5ª e 7ª melhores colocações nos comparativos apresentados.

## A REALIDADE DOS ALUNOS DO MUNICÍPIO DE IRATI: HISTÓRICO DE DESEMPENHO

A cidade de Irati, localizada no estado do Paraná possui, segundo o IBGE,<sup>16</sup> uma população de 61.439 (sessenta e um mil, quatrocentos e trinta e nove) habitantes, conforme dados do ano de 2021. A escolarização da faixa etária de 6 a 14 anos contemplou o percentual de 98,5%,

<sup>12</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Apresentação. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

<sup>13</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. OBMEP EM NÚMEROS. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

<sup>14</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. OBMEP EM NÚMEROS. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

<sup>15</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. OBMEP EM NÚMEROS. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>. Acesso em: 17 set. 2022.

<sup>16</sup> IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/irati.html>. Acesso em 18 set. 2022.

no ano de 2010.

De acordo com dados do Núcleo Regional de Educação,<sup>17</sup> o município possui no ano de 2022, 15 (quinze) escolas vinculadas à rede estadual de ensino, com um total de 5.979 (cinco mil, novecentos e setenta e nove) alunos matriculados, distribuídos em 296 (duzentas e noventa e seis) turmas.

Para avaliar o desempenho dos discentes na Educação Básica do país são desenvolvidos alguns indicadores, dentre os quais está o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O intuito é expor através de números, o desenvolvimento e progressão da melhora da Educação Básica brasileira. O referido indicador abrange tanto o fluxo escolar, que é um conceito que está intrínseco ao “acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização” (ALVARSE; MAINARDES, 2010, p. 1), como também sobre o desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).<sup>18</sup>

Conforme dados obtidos pelo município de Irati no último IDEB,<sup>19</sup> que correspondem ao ano de 2021, a nota atingida foi de 5,6 para os anos finais do Ensino Fundamental, com a nota de Matemática no SAEB em 272,68. Quando analisada a média paranaense, esta ficou em segundo lugar no país, com índice de 5,4 pontos (a primeira colocação ficou em 5,5).<sup>20</sup>

Já o desempenho do município no Ensino Médio foi de 5,1 no IDEB, com aproveitamento no SAEB em Matemática de 297,06, ficando acima da média obtida pelo estado do Paraná, que teve um IDEB de 4,9 e desempenho no SAEB em Matemática de 289,74. Inclusive, a média do IDEB obtida pelo estado do Paraná, na modalidade do Ensino Médio, ficou sete décimos acima do desempenho a nível nacional, ou seja, a melhor do país.<sup>21</sup>

Portanto, foi possível observar que os índices dos alunos da cidade de Irati-PR superaram o desempenho estadual e nacional tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Ademais, feitas tais considerações acerca do cenário educacional iratiense e paranaense, de acordo com índices oficiais do INEP e MEC, serão abordados adiante os números atingidos pela cidade de Irati na participação na OBMEP, com o decorrer dos anos, extraídos do próprio site da olimpíada, após análise dos alunos premiados em cada edição.<sup>22</sup>

As escolas da rede de ensino do município participaram da olimpíada desde sua primeira edição em 2005, já com êxito, somando 6 menções honrosas. Com o passar dos anos foi possível constatar uma crescente nesse desempenho, angariando outras medalhas, sendo que das 16 edições da olimpíada, totalizaram 503 (quinhentos e três) alunos premiados. O ano de maior premiação foi em 2017, com 54 (cinquenta e quatro) alunos premiados, dos quais conquistaram

17 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Consulta Escolas, 2022. Irati. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=c9d&codigoMunicipio=1080>. Acesso em: 19 set. 2022.*

18 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 18 set. 2022.*

19 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 19 set. 2022.*

20 FANTIN, Euvira. *IDEB: Paraná assume liderança nacional no Ensino Médio, mas não alcança meta estabelecida. GAZETA DO POVO, 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/ideb-2021-desempenho-pr-melhora-lideranca-nacional-ensino-medio/>. Acesso em: 19 set. 2022.*

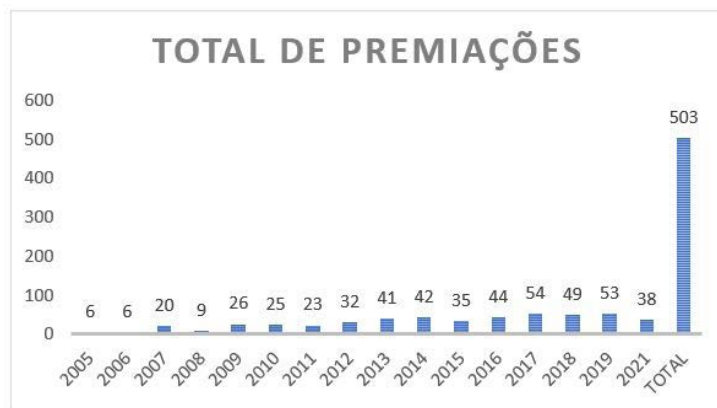
21 IDEB 2021: *ensino médio do Paraná atinge maior média do Brasil. G1, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2022/09/16/ideb-2021-ensino-medio-do-parana-atinge-maior-media-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 19 set. 2022.*

22 OBMEP. *Portal da OBMEP, 2022. Premiados. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/premiados.htm>. Acesso em: 17 set. 2022.*

uma medalha de ouro, uma medalha de prata, 6 (seis) medalhas de bronze e 46 (quarenta e seis) menções honrosas.

A distribuição dos números elencados, com a escala do total de premiações obtidas em cada ano, está representada na Figura 1.

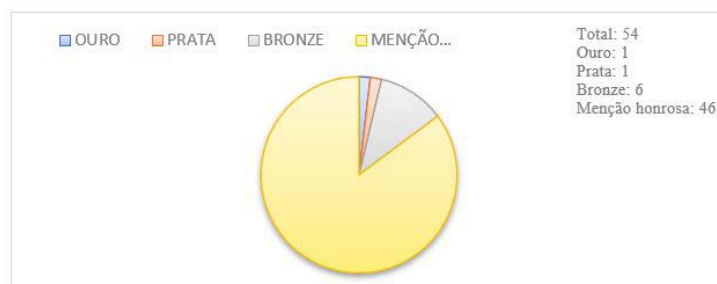
**Figura 1 - Distribuição das premiações iratienses (2005-2021)**



Fonte: Próprio autor.

Não obstante, o desempenho dos alunos no ano de 2017, edição com maior número de alunos premiados, é apresentado na Figura 2.

**Figura 2 - Desempenho em 2017**



Fonte: Próprio autor.

Ademais, o histórico das conquistas pelos alunos iratienses representam um total de 6 (seis) medalhas de ouro, das quais, se evidencia nunca ter passado em mais de uma por edição, sendo a primeira obtida no ano de 2011. A distribuição das medalhas é apresentada na Figura 3.

**Figura 3 - Distribuição das medalhas de ouro iratienses (2005-2021)**

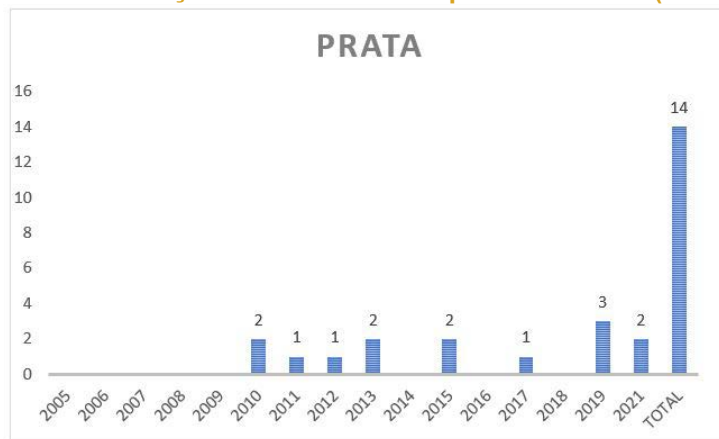


Fonte: Próprio autor.

As medalhas de prata somam-se em 14 (quatorze), sendo a primeira conquistada em

2010. O ano que teve mais medalhistas de prata foi em 2019, como é possível ver na Figura 4.

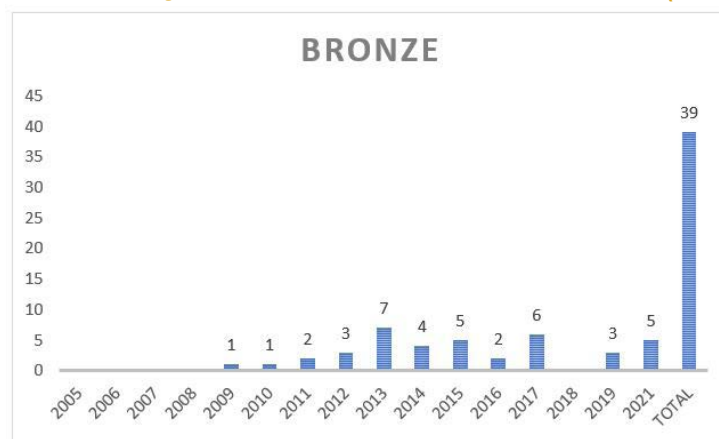
**Figura 4 - Distribuição das medalhas de prata iratienses (2005-2021)**



Fonte: Próprio autor.

As medalhas de bronze conquistadas pelos discentes iratienses correspondem ao número total de 39 (trinta e nove), com o ano de 2013 em destaque, somando 7 (sete) premiados na modalidade. A primeira medalha de bronze foi obtida em 2009, conforme apresentado na Figura 5.

**Figura 5 - Distribuição das medalhas de bronze iratienses (2005-2021)**



Fonte: Próprio autor.

As menções honrosas representam o maior número de premiações, com um total de 444 (quatrocentas e quarenta e quatro) conquistas, obtidas desde a primeira edição da olimpíada. O ano de maior contemplados foi de 2018, conforme apresentado na Figura 6.

**Figura 6 - Distribuição das menções honrosas iratienses (2005-2021)**



Fonte: Próprio autor.

Os números elencados demonstram que os alunos da cidade de Irati, em todas as edições da competição obtiveram premiações. Na última edição, em 2021, conforme trazido anteriormente, o estado do Paraná teve 3.471 (três mil, quatrocentos e setenta e um) alunos premiados na OBMEP, dos quais 38 (trinta e oito) correspondem a iratienses, o que significa um percentual de 1,09% das premiações do estado.

Portanto, o rendimento dos discentes é considerável significativo, demonstrando a importância da competição e o ensino da Matemática para a rede de ensino. Além do mais, os números das conquistas da competição refletem também um rendimento positivo dos indicadores de avaliação do município, que representam a melhor média do país em se tratando do IDEB do Ensino Médio e o percentual acima da média do estado do Paraná e do nível nacional, no IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental.

## A IMPORTÂNCIA DA OBMEP NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO PAÍS

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas é um projeto de nível nacional e passou a contemplar também as instituições privadas, visando estimular o ensino da Matemática, promovendo premiações e desenvolvendo programas conceituados. A página da olimpíada possui uma interface exclusiva destinada a relatos e notícias de participantes que demonstram a importância da competição em suas vidas, denominada de “Histórias Inspiradoras”.<sup>23</sup>

As histórias representam o comprometimento e dedicação com os estudos, através do estímulo a angariar resultados na competição, ressaltando a participação nos programas de extensão com maior motivação em estudar Matemática. São inúmeras narrativas disponíveis no portal, das diversas regiões do país, destacando as realidades diferentes, mas similares no que diz respeito aos objetivos alcançados.<sup>24</sup>

Não obstante, também traz relatos de sucesso após a conclusão da Educação Básica, com ingresso ao nível superior e reflexos na carreira profissional. Ademais, enfatizando o apoio da OBMEP para almejar maiores pretensões, inclusive na obtenção de vaga em universidade pública.<sup>25</sup> Do mesmo modo na continuidade, durante o curso da graduação, na participação dos programas de incentivo proporcionados pela olimpíada desde o Ensino Fundamental e Médio, como PIC e PICME.

Nesse sentido, é possível observar os benefícios trazidos pela competição, seja aos alunos premiados ou àqueles que buscam se inspirar nessas histórias, aumentando sua dedicação e compromisso com os estudos, visando um resultado. Em uma pesquisa elaborada por Lima e Ramos em 2016, na cidade de Água Branca, Piauí, foi destacado a conclusão das entrevistas com docentes, acerca da contribuição da olimpíada como ferramenta do ensino de matemática. Segundo os autores, a olimpíada:

[...] tem contribuído para mudanças nas estratégias de ensino de matemática nas escolas públicas brasileiras, na medida em que se utiliza da resolução de problemas como estratégia de avaliação dos conhecimentos em matemática” (LIMA; RAMOS 2016, p. 10).

<sup>23</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. *Histórias inspiradoras*. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/listarHistoriasInspiradoras>. DO. Acesso em: 18 set. 2022.

<sup>24</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. ‘OBMEP criou uma sensação de liberdade’, diz medalhista. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/noticias.DO?id=799>. Acesso em: 18 set. 2022.

<sup>25</sup> OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Medalhista Maria Lívia foi aprovada em 1º lugar na UnB. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/noticias.DO?id=799>. Acesso em: 18 set. 2022.

Além do mais, a estrutura de organização das provas da OBMEP vem de encontro as competências pretendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, a qual determina o conteúdo contemplado pela Educação Básica do país, sendo importante ressaltar as competências pretendidas acerca da disciplina de Matemática, em uma interpretação paralela às exigências da olimpíada desde 2005:

#### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017).

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados) (BRASIL, 2017).

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO:

3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente (BRASIL, 2017).

Ante ao que fora apresentado, é possível observar a utilização do método de resolução de problemas, propiciando habilidades no que se refere a capacidade de raciocínio, argumentos e desenvolvimento de estratégias, refletindo no próprio significado construído pelo aluno no processo de aprendizagem (GONTIJO, 2007).

Nesse aspecto, a OBMEP surge como ferramenta capaz de estimular o ensino da Matemática, consolidada ao longo dos anos, fazendo história em vidas acadêmicas, promovendo melhor qualidade na educação, seja através dos projetos desenvolvidos para aqueles já contemplados, bem como, na instigação aos demais, a fim de promover as habilidades constantes no currículo básico do país, alcançando também os docentes envolvidos, além de atingir os próprios objetivos da olimpíada, pretendidos desde a sua criação (BEZERRA; SOUSA; MEDEIROS, 2020, p.109).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem é um complexo que depende de diversos fatores para sua concretização com êxito, desde metodologia aplicada, ambiente, prática docente, além de motivação e estímulo ao aluno, concomitantes à sua dedicação aplicada. Na disciplina de Matemática a situação se repete, atrelada as mistificações sobre a mesma.

Nesse sentido, entre estratégias que devem ser empregues em sala de aula quando lecionada tal disciplina, são criados projetos que buscam o estímulo ao ensino da Matemática, entre os quais foi destacado a OBMEP, além de metodologias específicas, como a resolução de problemas, a qual é amplamente utilizada pela mesma.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível observar a contribuição da olimpíada na Educação Básica nacional, de acordo com seus objetivos, desde a sua criação, em consonância, inclusive, com as competências pretendidas pela BNCC, homologada em 2017 no país.

A OBMEP na sua aplicação exige uma participação ativa das escolas com divulgação e estrutura, fomentando alunos, professores e gestão pedagógica no desenvolvimento da competição, trazendo benefícios para promoção e qualidade do ensino da Matemática, buscando novos talentos por todo o país, além de estimular o ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, foram elencados alguns programas desenvolvidos em paralelo com a OBMEP, proporcionando o incentivo para além da participação na edição da competição, seja em extensão de iniciação científica, estudos dirigidos e qualificação docente. Além do mais, a estrutura de premiações e o instinto competitivo contribuem para a promoção de estudos da Matemática.

Entre tantas escolas participantes da olimpíada, foram colhidos dados, a partir daqueles disponíveis no portal da OBMEP, acerca da cidade de Irati, interior do estado do Paraná, os quais demonstraram uma resposta positiva no rendimento de seus discentes.

Foi possível constatar premiações em todas as edições da competição, com uma crescente desde o ano de 2012, ultrapassando 30 alunos premiados. Além do mais, a recente divulgação dos indicadores da qualidade da educação, realizada pelo INEP, demonstrou índices acima da média no município, ou seja, caracteriza uma Educação Básica de qualidade.

Nesse sentido, foi possível observar um rendimento significativo na OBMEP, concomitante a indicadores de qualidade na educação iratiense. Nessas circunstâncias, entre os objetivos alçados pelo projeto que é a promoção, melhoria e incentivo do ensino da Matemática, é plausível afirmar que são identificados neste caso, em uma experiência positiva, que merece atenção e maior propagação, visando ainda maiores avanços.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C. MASETTO, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALAVARSE, O. M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ALENCAR, E. S. de; CUNHA, A. C. da; FIGUEIREDO, T. D.; MIOLA, A. F. de S. Apresentação: ensino-aprendizagem e experiências. TANGRAM - Revista de Educação Matemática, v. 3, n. 2, p. 01-02, 2020. DOI: 10.30612/tangram. v3i2.12417. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/12417>. Acesso em: 13 set. 2022.

ALENCAR, E.M.L.S.de.; FLEITH, D.S. Criatividade: múltiplas perspectivas. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, 2009 (reimpressão).

BEZERRA, Riane Leitão; SOUSA, Francisco Jucivânio Félix de; MEDEIROS, Jarles Lopes de. A OBMEP COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA. Signos, Lajeado, n. 2, p. 100-116, 2020. ISSN 1983-0378. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/2613/1739>.



Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 18 set. 2022.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Lições de Didática. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2007. p. 35-56. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/licoes-de-didatica-ilma-passos-alencastro-veiga-org-zymy6vdt3gc/baixar-ebook>. Acesso em: 10 set. 2022.

CORRÊA, M. L.; BOLL, C. I. Perspectivas sobre o uso de metodologias ativas no contexto da cultura digital. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 8, n. 2, 2019. DOI: 10.35819/tear.v8.n2.a3498. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3498>. Acesso em: 2 nov. 2022.

CRUZEIRO, Higor Gleidson Costa. Comparação de desempenhos na escola e na OBMEP de estudantes do ensino médio de uma rede de escolas privadas do Distrito Federal. 2018. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

DANTE, L. R. Didática da resolução de problemas de Matemática: 1ª a 5ª séries. 12. ed. São Paulo: Ática, 2007.

DE CAMPOS JÚNIOR, E. O.; PEREIRA, B. B.; LUIZ, D. P.; MOREIRA-NETO, J. F.; BONETTI, A. M.; KERR, W. E. Sistema sanguíneo sem mistério: uma proposta alternativa. Revista Genética na Escola – SBG, v.3, n. 3, p. 7-9, 2009.

EISERMANN, J. I.; FUCHS, M. J. Resolução de Problemas no processo de ensinar e aprender Matemática: experiências na formação de licenciandos. REMAT: Revista Eletrônica da Matemática, Bento Gonçalves, RS, v. 3, n. 2, p. 52-61, 2017. DOI: 10.35819/remat2017v3i2id2486. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/2486>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FANTIN, Euvira. IDEB: Paraná assume liderança nacional no Ensino Médio, mas não alcança meta estabelecida. GAZETA DO POVO, 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/ideb-2021-desempenho-pr-melhora-lideranca-nacional-ensino-medio/>. Acesso em: 19 set. 2022.

FIDELES, Eduardo Cordeiro. A OBMEP sob uma perspectiva de Resolução de Problemas. 2014. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONTIJO, C. H. Relações entre Criatividade, Criatividade em Matemática e Motivação em Matemática

de Alunos do Ensino Médio.2007. 194f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2007.

HENRICHSEN, L.; GAMA, R. F. Reflexões sobre os métodos de validações de jogos virtuais no ensino e aprendizagem da Matemática. REMAT: Revista Eletrônica da Matemática, Bento Gonçalves, RS, v. 6, n. 2, 2020. DOI: 10.35819/remat2020v6i2id3909. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/3909>. Acesso em: 13 set. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/irati.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

IDEB 2021: ensino médio do Paraná atinge maior média do Brasil. G1, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2022/09/16/ideb-2021-ensino-medio-do-parana-atinge-maior-media-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 19 set 2022.

JULIATTO, Clemente Ivo. De professor para professor: falando de educação. Curitiba: Champagnat; PUCPR, 2013.

KNECHTEL, M. R. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIMA, Vívica Maria Rodrigues; RAMOS, Antônio Francisco. A Olimpíada Brasileira de Matemática Sob a Ótica dos Docentes das Escolas Públicas de Água Branca-PI. Somma, Teresina, v. 2, n. 1, p. 6-21, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://www5.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/view/71>. Acesso em: 19 set. 2022.

MARQUES, G. de Q.; CUNHA, M. B. da. ABORDAGEM, METODOLOGIA, MÉTODO, ESTRATÉGIA, TÉCNICA OU RECURSO DE ENSINO: COMO DEFINIR A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS. Revista Prática Docente, v. 7, n. 1, p. 18, 2022. DOI: 10.23926/RPD. 2022. v7. n1. e018. id1436. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1436>. Acesso em: 13 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. 'OBMEP criou uma sensação de liberdade', diz medalhista. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/noticias.DO?id=799>. Acesso em: 18 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. 16ª OBMEP: Inscrições abertas. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/noticias.DO?id=692#:~:text=A%20OBMEP%20%C3%A9%20dividida%20em,as%20s%C3%A9ries%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 15 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Apresentação. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 14 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Calendário. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/calendario.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Histórias inspiradoras. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/listarHistoriasInspiradoras.DO>. Acesso em: 18 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Integração das olimpíadas nacionais de Matemática. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/noticias.DO?id=467>. Acesso em: 14 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Medalhista Maria Lívia foi aprovada em 1º lugar na UnB. Disponível

em: <http://www.obmep.org.br/noticias.DO?id=799>. Acesso em: 18 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. OBMEP EM NÚMEROS. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Perguntas Frequentes. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/faq.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Premiados. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/premiados.htm>. Acesso em: 17 set. 2022.

OBMEP. Portal da OBMEP, 2022. Regulamento. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/regulamento.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.) Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004. p. 212-231.

PEREIRA, W. C. de A. Resolução de Problemas Criativos: Ativação da Capacidade de Pensar. Brasília, EMBRAPA-DID, 1980.

PINTO O. de, Diego. Metodologias Ativas de aprendizagem: O que são e como aplica-las. 2016. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem>. Acesso em: 10 set. 2022.

POLYA, G. A arte de resolver problemas. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

RODRIGUES BRAIT, L. F.; DE MACEDO, K. M. F.; DA SILVA, F. B.; SILVA, M. R.; REZENDE DE SOUZA, A. L. A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 6, n. 1, 2010. DOI: 10.5216/rir.v6i1.40868. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/40868>. Acesso em: 12 set. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Consulta Escolas, 2022. Irati. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=c9d&codigoMunicipio=1080>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, C. Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: o referencial do Projeto Procur. Santo Tirso / Portugal: Editora de Facto, 2016.



# Seletividade racial: da sujeição criminal da juventude negra à hipocrisia da socioeducação

Diego Marques da Silva

*Graduado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Advogado criminalista.*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.9

## RESUMO

Discutir formas de atualização do modelo escravista por parte das instituições é objetivo deste trabalho. Para tanto, traça-se um debate em torno da atuação das Polícias militares dos estados no que se refere ao processo de filtragem racial para atribuição da prática infracional a adolescentes, evidenciada pelo número e perfil de adolescentes em cumprimento de privação de liberdade, bem como na cifra negra que resulta na morte da população jovem e preta. A hipótese deste estudo sustenta que a forma de atuação dura e racista da polícia é ranço de uma sociedade com suas raízes autoritárias em um contexto de escravidão que conduz suas atuações a população jovem negra, através do faro policial. Assim, uma reflexão sobre a filtragem do suspeito se faz necessária para o entendimento do funcionamento da estrutura estatal, a fim de perceber sua própria razão de existir: manutenção de um racismo estrutural que é constantemente atualizada nos estereótipos o qual deságua em uma sujeição criminal.

**Palavras-chave:** filtragem racial. racismo. criminologia. sujeição criminal. socioeducação.

## INTRODUÇÃO

O negro brasileiro por ter um passado obscuro por causa da escravidão é continuamente desrespeitado, submetido a violações e violências, tendo passado por um processo de desconstrução da sua própria identidade passando, inclusive, passando por um processo de branqueamento social.

A lógica trazida pela escravidão, infelizmente, mostra-se ainda muito presente, sobretudo nas racionalidades punitivas que direcionam as políticas públicas e no processo de seletividade regido pelo sistema de justiça criminal.

O jovem negro passa por um processo de estigmatização que o coloca em constante situação de vigilância e perseguição pelos aparatos penais.

A evidência está não apenas no fato de maioria das mortes ocorridas no país serem de jovens negros (FBSP, 2018), mas porque compõem a maior população carcerária do país (BRASIL, 2016).

A justiça juvenil também é um destino quase certo de adolescentes negros e pobres: pois os dados do SINASE indicam um número total de 26.209 (vinte e seis mil, duzentos e nove) adolescentes e jovens (12 a 21 anos) em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) na data de 30 de novembro de 2015; além de 659 (seiscentos e cinquenta e nove) adolescentes em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial, internação sanção e medida protetiva), com um total geral de 26.868 (vinte e seis mil, oitocentos e sessenta e oito) adolescentes e jovens incluídos no sistema.

Um paradoxo, uma vez que o alto número de adolescentes em restrição de liberdade, 68% dos adolescentes estão em privação de liberdade, contrapõe o princípio da excepcionalidade elencado no art.121 da lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

O estigma construído em torno dos adolescentes em conflito com a lei tem sido pedra fundamental na produção de práticas de culpabilização e punição, como as que ocorrem: nas

abordagens policiais que revistam preferencialmente jovens pobres e negros nas incursões direcionadas aos territórios habitados pela pobreza.

De todo modo, dentro desse contexto, de uma cidadania de segunda classe, desumanização e hostilidade social vai crescendo a criança e o adolescente negro, entendendo que seu corpo é mais suscetível às violações, perseguições e sua morte precoce é quase que um dado pré-determinado quase um determinismo.

A partir desses dados, o problema lançado é: as raízes autoritárias nacionais, fixadas no contexto colonial de escravidão, podem guiar o faro da polícia militar dos Estados que resultando na construção da seletividade penal de negros e recorrentemente pobres?

Com isso esclarecido, a análise acerca das abordagens policiais dentro do Brasil é escassa, principalmente pela falta de informação unificada produzida e fornecida pelas Secretarias de Segurança de cada estado sobre os resultados das ações policiais. Desse modo, o meio utilizado para análise, segundo Sinhoretto (2014) será a letalidade policial, a partir das taxas de morte a depender de cada grupo racial, a fim de analisar a “desigualdade assim como a persistência do racismo institucional no campo da segurança” (SINHORETTO, 2014, p. 123).

A abordagem utilizada parte do método dedutivo, que tem o objetivo de explicar o conteúdo das premissas por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular (PRODANOV; FREITAS, 2013), assim, o estudo se inicia do plano geral, analisando o racismo, o Direito penal do inimigo e as abordagens policiais no âmbito nacional, até alcançar seu objetivo específico, no caso, a incidência desses fatores na região Nordeste.

## A SUBJUGAÇÃO DA JUVENTUDE NEGRA E A SELETIVIDADE RACIAL

Por um lado, tem-se um processo de desumanização do negro partindo da análise criminológica de periculosidade de Cesare Lombroso orientado pelo contexto eurocêntrico, cujo modelo de raça dominante era a branca, e revestido pelo método científico do positivismo, traçou a teoria do criminoso nato, (LOMBROSO, 2016, p. 55): “o criminoso é geneticamente determinado para o mal, por razões congênitas. Ele traz no seu âmago a reminiscência de comportamento adquirido na sua evolução psicofisiológica. É uma tendência inata para o crime”.

Assim, o negro estaria em uma fase de transição entre aqueles seres primitivos (grau animalesco) e o branco europeu – o patamar desenvolvimento pleno.

Esse pensamento se adaptou perfeitamente em solo verde e amarelo. Considerando o fim da escravidão e o boom populacional nas cidades, o objeto de receio das elites passou a ser a pobreza urbana em função disso, novos esforços são empreendidos num sentido de controle dessa nova demanda, a população urbana pobre, tida como “degenerada, delinquente”, tornando-se o alvo preferencial do controle punitivo (ALVAREZ, 2002).

Dessa forma, percebe-se que existem várias formas de o Estado atuar sobre o quadro de injustiça racial, manifestado nas taxas de violência desiguais contra a população negra. Há um grande aparato de políticas públicas que precisa incidir sobre o problema do racismo, do qual a violência letal é um dos aspectos mais perversos. Também é preciso promover a diminuição do

## desequilíbrio na distribuição da segurança pública entre negros e brancos

O processo de produção e distribuição da segurança pública consiste em atividades de controle da criminalidade e da violência pelo sistema de justiça criminal, o qual é composto de instituições ligadas ao Poder Executivo e ao Judiciário, que atuam em etapas concatenadas e sucessivas de controle social que definem o papel do Estado na consecução da ordem pública. Como representante do Estado nas ruas, o policial deve, por lei, tratar os cidadãos de forma universal, imparcial, sem distinções de classe, cor de pele, gênero etc. Isso se dá, porém, no campo ideal. Negros são maiores vítimas de agressão por parte de policiais que brancos.

No cotidiano do policial fardado, em sua atividade de patrulhamento ostensivo, a suspeita e a abordagem são instrumentos de trabalho, para os quais busca estabelecer fundamentos ou racionalizações. Ou seja, o policial deveria ter um argumento articulado para a decisão de parar e revistar um cidadão, ato que constrange, de certa forma, sua liberdade. No entanto, o termo fundado suspeita é muito subjetivo, sendo a determinação de sua existência dependente da discricionariedade do poder de polícia (Teixeira Júnior, 2001). Na prática, os sinais identificados para abordar um suspeito são, de forma geral, apesar de não exclusiva, fortemente associados à classe social e à raça dos cidadãos.

Em pesquisa realizada no Recife, ao serem perguntados sobre quem abordar primeiro em uma situação de suspeição que envolvesse um homem negro e outro branco, os policiais militares foram quase unânimes em dizer que o negro sofre um olhar diferenciado e, por isso, é sempre o primeiro a ser abordado – ou, às vezes, mesmo o único (Barros, 2008).

Na mesma enquete, constatou-se que a situação em relação a condutores de veículos que mais levanta suspeita é a de uma pessoa de cor preta dirigindo um carro de luxo: trata-se de uma situação de suspeita para 21% dos policiais militares, enquanto um branco dirigindo um carro de luxo levantaria suspeita para apenas 2,6% dos entrevistados (Barros, 2008, p. 139).

O conceito de racismo institucional parece, portanto, bastante adequado à forma de atuação das organizações policiais. Não que seja a polícia, em si, a produtora do fenômeno discriminatório.

Ela reflete o desvio comportamental presente em diversos outros grupos, inclusive aqueles de origem. As polícias deveriam atuar como órgãos públicos para minimizar a iniquidade gerada pelo racismo e outros desequilíbrios sociais, a fim de não reproduzi-la ou ampliá-la.

A cultura organizacional das polícias orienta um olhar enviesado. Esta falta de imparcialidade pode ser observada quando corpos de jovens negros e pobres são encontrados nas favelas e periferias. A mesma versão é continuamente citada por policiais nos noticiários exibidos nos mais variados veículos de comunicação do país, geralmente condensada na seguinte afirmação: “Já sabemos o que aconteceu, a vítima estava envolvida com o tráfico de drogas”, sem ser realizado um trabalho mais sério de investigação.

Apesar de as autoridades policiais estimarem que a maioria das vítimas de tiro no Brasil consista em indivíduos envolvidos com o tráfico, pesquisas mostram que se trata de uma explicação simplista (Adorno e Pasinato, 2010; Misse, 2010). Torna-se patente que a polícia não só exerce maior poder punitivo sobre os jovens negros pobres, como também “economiza” energias para garantir a punição de quem exerce violência contra estes (Adorno, 1996). Estes são pontos

que merecem um debate político amplo e aprofundado. É necessário questionar o fato de que a população negra, principalmente jovem e pobre, é definida como alvo preferencial de políticas repressivas e excludentes.

A sedimentação do mito que associa juventude negra e criminalidade multiplica consequências desastrosas no cotidiano das práticas policiais. Um dos componentes mais claros do racismo institucional das polícias é naturalizar a relação entre pobreza e criminalidade, tomando incoerentemente a cor da pele como seu indicador visível. É como se o jovem negro sintetizasse o drama de uma sociedade incapaz de solucionar suas contradições.

A figura do jovem negro condensa o aspecto alegre e sincrético da cultura brasileira, expressa no samba e na malandragem, entre outras manifestações, que nos afastam do europeu colonizador. Ao mesmo tempo, simboliza um fator de desordem, execrável do ponto de vista de um Estado autoritário, historicamente voltado para o controle e domesticação das “classes perigosas”, como se fossem uma espécie de inimigo interno.

## SUJEIÇÃO CRIMINAL DA JUVENTUDE NEGRA

Nesse sentido, tem-se a configuração de uma das consequências mais dramáticas do processo de incriminação que se dá quando ela se torna socialmente justificável e desliza para subjetividade do transgressor e sua individualidade, “reificando-se socialmente como caráter ou enquadrando-o num tipo social negativo, constitui-se o que propomos chamar de sujeição criminal” (MISSE, 2008, p. 23).

Trata-se de um conceito que capta a capacidade do poder de definição antecipar a incriminação do indivíduo, por figurar como um tipo social negativo, independentemente da sua conduta.

O fluxo de estereótipos, ao longo da história, se mantém e a presença deles causa desordem, caos urbano, demanda por segurança. Esse meandro é percebido com a certeza de que a definição de crime depende de processos sociais ativos de ida e vinda, sociedade e agências de controle social formal; levando ao conceito de sujeição criminal como “o nó górdio de um certo tipo de ilegalidade praticada principalmente por agentes egressos de uma situação de subalteridade social” (MISSE, 1999, p. 38).

Misse (1999) desenvolveu o conceito, a partir da hipótese de que as representações sociais de malandros, marginais e vagabundos são signos operadores de conteúdos sociais e históricos acumulados no Rio de Janeiro, e por isso, sesses tipos sociais são submetidos à sujeição criminal. Partindo da demanda normalizadora<sup>1</sup> da modernidade, em que o individualismo moral é o valor essencial de sociabilidade (representado pelo sexo e pelo trabalho), todos os que fugirem à essa dinâmica, não apresentando capacidade de controle e contenção, são representados como egoístas e perigosos, uma subjetividade que se pretende afastar do convívio.

No limite, são pessoas incrimináveis que possuem

<sup>1</sup> Trata-se do “complexo processo histórico-social que mobilizou << os indivíduos >> (que são, por definição, imaginados como potencialmente desafiados no interior de uma formação social que reclama sua filiação) a auto-regularem sua premência e sua ganância (de necessidades, de interesses e desejos), através da socialização do << valor em si >> como o valor próprio que deriva do desempenho do << auto-controle >>” (MISSE, 1999, p. 53).



Signos corporais que comunicam uma << suspeita >> de sua sujeição – sinais de perigo social -, signos que contextualizam idade, gênero e cor com sinais de sua classe social (ou <<subclasse >>), educação, descontrolo moral, uso de convenções sociais, além de símbolos negativamente interpretados, como certos tipos de tatuagens, de cicatrizes, cortes de cabelo, de gestos e modos de andar, de olhar, de conversar, de se vestir, tipos sociais e incriminação individual se intercambiam ou se complementam em áreas áreas, produzindo com o tempo tipos sociais de sujeição criminal historicamente fixados (MISE, 1999, p. 48).

O conceito de sujeição criminal de Misse remete à ideia de estrangeiro no convívio normalizado. Não somente uma rotulação ou incriminação de condutas e indivíduos, mas a constituição de uma subjetividade que incorpora a própria incriminação, assumindo aqueles signos representados por tipos sociais. A partir da reprodução social da sujeição criminal, e na medida que se dá o assujeitamento, há um fenômeno de captura da definição social “assumindo-a e desenvolvendo-a como sua própria definição, aperfeiçoando-a. Auto-definindo-se como tal, adotando as máscaras e papéis compatíveis, suas práticas criminalizáveis ou incrimináveis podem ser definidas como práticas criminais” (MISSE, 1999, p. 52).

Enfim, não se trata, simplesmente, a sujeição criminal, da oposição entre norma e desvio, mas de compreender um processo histórico que constitui ordens sociais legítimas e diferentes, condensadas com determinados tipos sociais, que levam a operar o poder e resolver conflitos no interior dessas ordens.

Defino sujeição criminal como um processo social que incide sobre a identidade pública e muitas vezes íntima de um indivíduo. Para que haja sujeição criminal, é preciso que certos tipos de curso de ação, representados não apenas como desviantes, divergentes, problemáticos ou ilegais, mas interpretados principalmente como criminais, inclusive pelo agente, se reiterem na expectativa social a propósito desse agente; que esses tipos de curso de ação condensem significações de ruptura com representações de normas sociais de validade abrangente e, principalmente, rompam ou ameacem romper com um << núcleo forte >> emocional dos agentes sociais, sobre o qual se concentram as representações sociais da normalidade, do crime e da violência (MISSE, 1999, p. 213).

Nesse sentido, perceber que mortes e privação de liberdade são destinos muito certos de adolescentes e jovens negros e pobres do país, não somente evidencia a indiferença social a essa população como confirma que é uma confirmação história da atualização do processo escravista nunca encerrado.

Assim, enquanto não for possível ter-se evidente que o racismo institucional faz parte de um processo estrutural, uma normalidade, isto é, não se trata somente de discriminação ou questões conjunturais, mas uma “forma de racionalidade, de compreensão das relações, o que constitui a porção consciente e inconsciente do modo de estruturação normal da sociedade” (ALMEIDA, 2018), não será possível superar o quadro de mortes de todos os gêneros de jovens negros na realidade brasileira.

Portanto, deve estar atento aos eufemismos atrelados à juventude no país, sejam eles decorrentes da justificativa do uso da força estatal ou da proposta da socioeducação.

## USO DA FORÇA E SOCIOEDUCAÇÃO: EUFEMISMOS DO SISTEMA DE JUSTIÇA

Note-se que a estruturação classe e raça são formalmente (não há pudor de ocultação porque naturalizadas) postas pelos entes do sistema de justiça: entre o faro policial (ALBERNAZ, 2015, guiado pelo assujeitamento e a condenação judicial, movida pelas deficiências sociais, há

um funil condenatório dirigido ao adolescente negro e pobre.

Considerando que o uso da força é um instrumento principal na política de segurança pública, baseada numa lógica militarizada, sobrando pouco espaço para outras instituições, o que pressupõe encarceramento e aniquilamento (SILVESTRE, SCHLITTLER, SINHORETTO, 2015), tem-se que não se submete à completa legalidade.

A legalidade do uso da força nos parâmetros de um Estado Democrático de Direito é um dos eufemismos que precisam estar permanentemente evidenciados.

A outra questão diz respeito à adolescência cuja peculiaridade de fase específica da vida (adolescência) perpassa a formação de sua identidade e um momento biológico-emocionalmente conturbado; inclusive a condição peculiar de desenvolvimento justifica a justiça especializada, o que leva aos juízos de responsabilização, por parte da magistratura, que, muitas vezes, está voltada à personalidade do indivíduo; dado o argumento eufemista e confuso da socioeducação (MACHADO, 2014; SAL, 2010; ALVAREZ, SALLA, SCHRITZMEYER, 2010; PAULA, 2015; ALMEIDA, 2016; CORNELLIUS, 2017).

A adolescência é um processo centrado na lógica da separação-indivuação, em que o adolescente deve separar-se dos objetos internalizados e descobrir objetos de amor e ódio extrafamiliares, expulsando a dimensão fantasmática atribuída ao longo da educação. Para outros, diferentemente, trata-se de uma crise, entendida como uma perturbação temporária dos mecanismos de regulação do sistema, seja devido a fatores socioculturais, seja devido a fatores biológicos. (CAHN, 1999, p. 18).

Esse é um pressuposto universalista que remete a um conceito de infância universal, em que crianças e adolescentes são construídos socialmente de maneira igual.

No entanto, a sociedade é consolidada por processos hierárquicos e de dominação, que são reproduzidos nas mais diversas esferas, e quando o discurso jurídico absorve essas assimetrias, legitima um processo de desigualdade material e ratifica uma multidimensionalidade de opressões, ou seja, uma pluralidade de formas de excluir e marginalizar cidadãos que não carregam em suas características a “identidade hegemônica”, o “perfil do dominador”, ou seja, o perfil daquela parcela da população que tem suas características associadas a valores positivos como status, poder e superioridade.

Considerando as peculiaridades da sociedade brasileira, em que as marcas escravistas são permanentes e atualizadas, é possível que a universalização tenha implicado “...uma lógica relacional entre proteção e subordinação social, que a distinção entre “perigosos” e “em perigo” explicita, quanto chamar a atenção para os efeitos que a “vitimização” de uns (os “em perigo”) e a “culpabilização” de outros (os “perigosos”), tende a provocar” (SHUCH, 2005, p. 89).

Isto é enquanto para algumas infâncias é dedicada a noção de proteção, a outras é dedicada a ideia de controle e subordinação, e essa classificação é feita a partir de critérios excludentes e que reforçam a sujeição criminal dos indivíduos negros: “Se, de um lado temos a proposição de uma universalidade da infância, de outro lado temos a reinstalação da desigualdade de sua existência” (SHUCH, p. 71, 2005).

[...] É justamente a constância da necessidade de diferenciar, de classificar, de separar, de categorizar e, portanto, de hierarquizar tipos de infâncias, tipos de família, tipos de pessoas e tipos de responsáveis - assim como seus lugares sociais - para se firmar formas de governo que estabelecem assimetrias sociais. Quanto mais organizado parece estar o aparato jurídico-estatal no domínio da infância e juventude, mais se diferenciam tais

aparatos, mais se conhecem e se formulam “perfis” de crianças e adolescentes, mais se particularizam situações, posições e condições em que se exercem infâncias e juventudes e, conseqüentemente, mais se restringe a seu potencial universalidade (SHUCH, 2005, p. 83-84).

Nesse sentido, o discurso retido ao âmbito do dever ser concede maior ênfase nos “adolescentes perigosos” (destinatários de medida socioeducativa) do que “crianças que necessitam de proteção” (destinatários de medida de proteção) (SHUCH, 2005).

Vale salientar que apesar do Estado de Direito, ainda há resistências para que determinados grupos acessem e efetivem seus direitos, porquanto têm sua subjetividade marcada por um estigma social tão dilacerante que sua cidadania é aviltada.

Portanto, na contramão do paradigma da proteção integral, tem-se um sistema socioeducativo seletivo, violento, aviltante e marcado pelas mesmas desigualdades e opressões que caracterizam o sistema de responsabilização penal dos adultos.

Embora muitas vezes a justificativa de determinadas políticas de atendimento à infância e à juventude tenha sido de assistência e amparo, as práticas institucionais caracterizaram-se pelo “controle” dirigido a este público, pela institucionalização, pela pobreza de recursos destinados ao atendimento e pela reprodução de práticas violentas (COSTA e RUDNICKI, 2016).

Perceber que os adolescentes em situação socioeconômica mais vulnerável compõem com maior efetividade os imputados por esse sistema faz com que as políticas públicas de garantias de direitos fundamentais e os objetivos da imputação das medidas socioeducativas sejam questionadas, pois até que ponto o estado social falhado vem tendo uma parcela de culpa na delinquência juvenil? E quais os verdadeiros fins da socioeducação quando o sistema de responsabilização juvenil é tão eficaz em selecionar um determinado público alvo?

Uma vez que a demanda social se avulta no processo de delinquência juvenil “(...) É preciso oferecer lugar a essas crianças que não seja somente o do infrator, de abandonado, mas antes da intervenção coercitiva” (MACHADO, 2016).

Quando a punição está alcançando a população juvenil antes dos direitos fundamentais, é preciso repensar a expectativa criminal que se está se depositando nos adolescentes, que tem sido colocados como responsáveis pelos altos índices de violência, mas são muito mais aviltados do que aviltam, quando a vertente punitiva está sendo mais contundente que o exercício de cidadania é preciso repensar que futuro se quer dar à nação, pois essa lógica excludente, racista e punitivista, além de frustrar a proteção integral, conduz a um ciclo de violências e atrocidades que já se perfaz.

Repensar esses nexos permite a proposição de políticas públicas mais acertadas e uma organização sistêmica mais efetiva para o êxito no tratamento dos jovens em conflito com a lei, é preciso entender o cerne do problema para depois tentar solvê-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população negra experiencia no Brasil um constante processo de usurpação de sua dignidade, e o sistema punitivo enquanto força violenta e opressiva continua acompanhando a trajetória dessa população como um instrumento utilizado para subjugar-la.

O controle penal é eivado de seletividades e de procedimentos estruturadores que se direcionam num sentido de manter hierarquias sociais previamente postas, neste diapasão, des-cortinam-se os mecanismos que tornam a população negra a população mais perseguida e violentada pelo sistema punitivo.

O ranço autoritário e racista, herdado historicamente, torna a negritude um símbolo de desconfiança social, fazendo do indivíduo negro uma ameaça, e por isso, naturalizando-se o constante assédio das instâncias penais sobre esse indivíduo.

Quando se trata de direito penal juvenil o tema se torna árduo, porque uma vez sabido que adolescentes estão em processo de formação biológica-psicológica e social, fica nítido que os adolescentes negros já se formam a partir de uma expectativa criminal do seio populacional, ou seja, já vão se formando a partir de rótulos criminalizantes que lhe são conferidos em função de sua etnia, antes mesmo de qualquer desvio.

Adolescentes negros, portanto, estão sobrerrepresentados no cumprimento de medidas socioeducativas, são os que mais são mortos em função de ações policiais e abordagens repressivas, são aqueles que possuem maior vulnerabilidade, sua existência é marcada pela mortificação física, moral, social, etc.

Considerando que adolescentes negros delinquem na mesma proporção que adolescentes de outras etnias, neste trabalho buscou-se expor os mecanismos que os tornam mais vulneráveis ao processo de seleção, usando a filtragem racial e a sujeição criminal como marcos teóricos.

A partir dessas análises notou-se que pesa sobre o adolescente negro um processo de assujeitamento criminal que o torna mais suscetível à atuação de uma justiça repressiva.

Este artigo procurou analisar e verificar, de modo preliminar, a hipótese do estudo acerca da possível relação entre a atuação dura e racista da polícia brasileira como um ranço de uma sociedade com suas raízes autoritárias fixadas em um contexto colonial de escravidão, a um grupo movido pela cor: a juventude negra.

A primeira contribuição relevante no artigo foi identificar a dificuldade de uma padronização e registros de dados pelos órgãos gestores da Política de Socioeducação (estaduais e distrital) que possibilite fazer uma leitura real do sistema de justiça juvenil.

Outra contribuição relevante desse estudo é em relação à filtragem racial que foi percebida no índice de vulnerabilidade juvenil à violência e à desigualdade racial desenvolvido pelo Ministério da Justiça em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública que indica que “a taxa de mortalidade de jovens negros no ano [2015] foi de 86,34 para cada 100 mil jovens negros na população, contra 31,89 para jovens brancos” e no Nordeste, a taxa de mortes “de jovens brancos foi de 27,1 por 100 mil, a de jovens negros foi de 115,7, ou seja, mais de 4 vezes superior” (BRASIL, 2017, p. 33) ficando bastante explícita a seletividade racial do jovens negros.

A partir da leitura e análise crítica desses dados percebe-se ainda que com a promulgação da constituição de 1988, em um período de redemocratização, a participação dos municípios com a segurança pública ficou muito singela. Já os estados, entretanto, pós-ditadura, através da polícia militar, continuou sendo o braço forte e direito do Estado como principal ferramenta a combater a criminalidade sendo operacionalizada conforme modelo de forças armadas, trazendo

consigo peculiaridades de uma cultura ditatorial baseada no abuso da força policial. Neste estudo, identificou-se uma filtragem racial realizada pelas polícias nas abordagens operacionais a jovens negros (as) que foram estereotipados e estigmatizados pelo racismo, ao longo da história do Brasil, o qual funciona como mola propulsora do faro policial.

Verifica-se ainda que diante da farsa abolicionista ao abolicionismo penal “utópico”, há uma resistência e permanência da luta negra por liberdade e igualdade, indo de encontro a uma insistência branca (nada inocente) em ignorar o racismo enquanto base estruturante do Estado brasileiro. O/a jovem negro (a) é remetido (a) à ideia de estrangeiro no convívio normalizado.

A sujeição criminal da juventude negra permite que o indivíduo negro seja olhado desde muito cedo através de lentes criminalizantes, o que o torna um alvo constante do sistema punitivo.

Contudo, o acesso a direitos fundamentais pelas pessoas negras é inversamente proporcional ao assédio das instâncias penais, evidenciando uma conjuntura que se fundamenta numa lógica de exclusão social e que se direciona em função de perseguir um grupo específico de indivíduos marcados pela raça e pela classe, dentro deste cenário é impossível dissociar a vertente social, econômica e de garantias individuais quando se fala em “responsabilização juvenil”.

Quando se trata de direito penal juvenil algumas aporias se apresentam, posto que o conteúdo legalmente disposto de proteção integral está longe de um panorama de efetividade, a realidade que se apresenta reproduz um fundamento racista, que associa a subjetividade do indivíduo negro a uma ideia de marginalização, e que torna o adolescente negro mais vulnerável à incidência de um controle de caráter repressivo.

Fica nítido que, ainda dentro de um sistema que se diz protetivo, criaram-se mecanismos de manutenção do status quo e maneiras de selecionar um público bem específico que, não por acaso, é aquele mesmo público a que se voltava o código de menores, a infância pobre, abandonada (e negra), perpetuando uma lógica de subordinação social.

Nesse contexto, existe um conjunto de códigos sociais que dizem as quais “crianças se deve proteger” e as “quais se deve punir” e a categoria infância fica reduzida a mesma proposta de hierarquização social, portanto, passa-se a questionar os reais interesses da socioeducação, pois ao passo que se propõe legalmente como ressocialização, processo de reabilitação e reintegração social do indivíduo, na verdade tem sido retribuição, punição, revanche, tem atendido a mesma lógica de incidência do controle penal sobre a população negra. O que culmina em transformar o sistema socioeducativo num ambiente de promoção, ratificação e perpetuação de injustiças sociais.

Pois, para longe do dever ser, o sistema socioeducativo tem frustrado o paradigma da proteção integral e camuflado de “socioeducação”, um procedimento punitivo, seletivo e violador.

Apesar do avanço que o paradigma da proteção integral constituiu no âmbito normativo, a legislação necessita guardar uma efetividade que só é possível mediante a desconstrução de práticas racistas e autoritárias que se encontram enraizadas na espinha dorsal das ações punitivas.

Afinal, para a efetividade de qualquer processo que se enuncie socioeducativo é de fundamental relevância que se ofereça aos adolescentes oportunidades e direitos de cidadania em

prol de incluí-los.

Pois quando as raízes autoritárias permitem que a punição, a usurpação de dignidade, o racismo e a força bruta do estado sejam as únicas opções oferecidas, cria-se uma estrutura que tem mais características de problema do que de solução.

Não somente uma rotulação ou incriminação de condutas e indivíduos, mas a constituição de uma subjetividade que incorpora a própria incriminação, assumindo aqueles signos representados por tipos sociais colocando esses jovens, vulneráveis, em situação de perseguição e vigilância constantes, remetendo a um cenário de sujeição criminal da juventude negra.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Racismo, criminalidade violenta e justiça penal. Estudos históricos, n. 18, 1996.

ADORNO, S.; PASINATO, W. Violência e impunidade penal: da criminalidade detectada à criminalidade investigada. Dilemas – revista de estudos de conflito e controle social, v. 3, p. 51-84, jan./mar. 2020.

ALMEIDA, Bruna Gisi Martins de. A racionalidade prática do isolamento institucional: um estudo da execução da medida socioeducativa de internação em São Paulo. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, 2017.

ALMEIDA, Silvio. O que é Racismo estrutural? Coleção feminismos plurais. São Paulo: letramento, 2018.

ALVAREZ, M. C.; SALLA, Fernando; SCHRITZMEYER, Ana Lucia Pastore. Adolescentes em conflito com a lei: pastas e prontuários do Complexo Tatuapé (São Paulo/SP, 1990-2006). 7º Encontro ABCP, Recife, PE, 2010.

ALVAREZ, Marcos César. A criminologia no Brasil ou como tratar desigualmente os desiguais. Dados. Rio de Janeiro, v.45, n.4, 2002.

BARROS, G. S. Filtragem racial: a cor na seleção do suspeito. Revista brasileira de segurança pública, ano 2, n. 3, p. 134-155, jul./ago. 2008.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Levantamento Anual SINASE 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

CAHN, Raymond. O adolescente na psicanálise: a aventura da subjetivação. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

CERQUEIRA, Daniel; COLEHO, Danilo Santa Cruz. Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida. Texto para discussão. Brasília, janeiro, 2017.

CERQUEIRA, Daniel (coord.). Atlas da Violência 2018. Rio de Janeiro, IPEA, 2018.

CORNELIUS, Eduardo Gutierrez. O pior dos dois mundos? A construção legítima da punição de adolescentes no Superior Tribunal de Justiça. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, 2017.

COSTA, Ana Paula Motta; RUDNICKI, Dani. Sistema Socioeducativo: uma proposta de gestão institucional “continente” e garantidora de direitos humanos. R. Dir. Gar. Fund., Vitória, v. 17, n. 2, p. 383-408, jul./dez. 2016.

DUARTE, Evandro Charles Piza. Criminologia e racismo: introdução à criminologia brasileira. Curitiba: Juruá, 2011.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) -Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo, 2018.

FREITAS, Felipe da Silva. NOVAS PERGUNTAS PARA CRIMINOLOGIA BRASILEIRA: PODER, RACISMO E DIREITO NO CENTRO DA RODA. Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades, [S.l.], n. 238, p. 488-499, dez. 2016. ISSN 2447-861X. Disponível em: <<https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/252>>. Acesso em: 01 out. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.25247/2447-861X.2016.n238.p488-499>.

GÓES, Luciano. A “Tradução” de Lombroso na Obra de Nina Rodrigues”. Rio de Janeiro: Revan, 2016.

MACHADO, Érica Babini L. do Amaral. MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: DO DISCURSO (EUFEMISTA) À PRÁTICA JUDICIAL (PERVERSA) E À EXECUÇÃO (MORTIFICADORA): um estudo do continuum punitivo sobre adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei na cidade do Recife, PE. Tese. Doutorado em Direito. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

MACHADO, Erica Babini Lapa do Amaral. SOCIOEDUCAÇÃO: DA ONTOLOGIA À TELEOLOGIA – UMA AMBIGUIDADE TEÓRICA, 2016 Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/viewFile/19934/pdf> Acesso: 11 de março de 2018

MISSE, Michel. Acusados e Acusadores. Estudos sobre ofensas, acusações e incriminações. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

MISSE, Michel. Malandros, marginais e vagabundos & a acumulação social da violência do Rio de Janeiro. Tese. Doutorado em Sociologia. UERJ, 1999.

NEVES, Márcia das. Nina Rodrigues: as relações entre mestiçagem e eugenia na formação do povo brasileiro. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

PAULA, Liana de. Práticas socioeducativas e garantias de direitos: pensando a (des)constituição do sujeito de direitos a partir da internação e adolescentes. Anais. 39º Encontro Anual da ANPOCS, 2015.

RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes; COUTO, Vinícius Assis. Tipos de homicídio e formas de processamento: existe relação? Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 7, n. 2, pp. 417-442, jul.- dez, 2017.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Nina. As Raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil. 3. ed. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

\_\_\_\_\_. Os africanos no Brasil. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais: Rio de Janeiro, 2010.

Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça (SAL). Série Pensando o Direito. No 26/2010 – versão publicação. ECA: Apuração do Ato Infracional Atribuído a Adolescentes. Brasília, 2010.

SHUCH, Patrice. Práticas de Justiça: Uma Etnografia do “Campo de Atenção ao Adolescente Infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5386/000469590.pdf?sequence=1> Acesso: 10 de março de 2018.

SILVESTRE, Giane; SCHLITTLER, Maria Carolina; SINHORETTO, Jacqueline. Encarcerados do Brasil: seletividade penal na gestão da riqueza e da violência. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 39, 2015, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPOCS, 2015.

SINHORETTO, J.; SILVESTRE, G.; SCHLITTLER, M. C. Desigualdade racial e segurança pública em São Paulo: letalidade policial e prisões em flagrante. Sumário executivo. São Paulo, UFSCar-GEVAC, 2014. Disponível em: <http://www.ufscar.br/gevac/#sthash.KiXLiLc4.dpuf>. 20 de junho de 2018.

TEIXEIRA JÚNIOR, E. P. Abordagem policial: a legalidade da busca pessoal e suas consequências. 2001. Monografia (Curso de Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2001.

VIANNA, Felipe Augusto Fonseca. Criminalização, teoria do etiquetamento e racismo institucional na polícia: autorrealização de uma amarga profecia. Revista Jurídica ESMP-SP, V.7, 2015.

VIDAL, Alex da Silva. Adolescentes em medida socioeducativa: Um estudo sobre estigma. Dissertação. Mestrado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal. Tradução por Vânia Romano Pedrosa e Amir Lopez da Conceição. Rio de Janeiro: Revan, 1991.





# Uma reflexão acerca da cidadania e dos adolescentes com comportamentos desviantes

---

Darliane Silva do Amaral  
*Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.151.10

[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há ser humano no vazio. (Paulo Freire)

A temática de que ora nos ocupamos tem dado origem a numerosos estudos nas ciências sociais e humanas. Há pesquisas que são desenvolvidas na área da sociologia, psicologia, direito e educação. No âmbito desse ensaio, pretendemos refletir acerca da cidadania e dos adolescentes com comportamentos desviantes. De acordo com Fonseca (2000), educar para a cidadania deve basear-se em seis temáticas, a saber: (i) educar para reconhecer e respeitar as diferenças e a diversidade multicultural; (ii) dar importância aos fenômenos crescentes de exclusão social, entendendo que eles aparecem como obstáculos ao exercício da cidadania, por um número significativo de pessoas; (iii) o resgate dos valores à educação e a discussão da importância desses valores; (iv) o desenvolvimento sustentável, que postula a existência de uma harmonia entre o ser humano e o que está ao seu redor; (v) uma participação mais ativa nos funcionamentos dos organismos sociais, sendo um caminho para a construção da identidade social participativa; e, por fim, (vi) o trabalho para desenvolver nos indivíduos uma consciência identitária nacional e transnacional, em que haja uma vasta integração dos espaços.

A discussão em torno da ideia de uma educação para a cidadania, perspectiva dentro da qual albergamos o presente texto, envolve inúmeras complexidades, desde já, pela dificuldade em traçar o perfil do cidadão em nossos dias. A propósito, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos desenvolve uma matriz epistemológica e analítica com vistas a pensar a cidadania considerando os que não são cidadãos. Para Boaventura a discussão em torno do conceito de cidadania é complexa e também rica, pois pensar a cidadania como forma de proteção social é uma questão que envolve muita tensão entre o indivíduo e a coletividade, pois não há um equilíbrio entre direitos e deveres.

Desse modo, o percurso na constituição do indivíduo-cidadão perpassa pela apropriação de valores e condutas, através das quais, o indivíduo tem de agir de maneira socialmente aceitável, exercendo direitos e deveres, como cidadão de um determinado contexto sociocultural e político. Para isso, importa refletir sobre as exigências dessa estrutura social, na qual os adolescentes com comportamentos desviantes estão, mas da qual não necessariamente participam enquanto integrantes efetivos de direitos e deveres sociais.

É nesse processo de formação da cidadania dos adolescentes com comportamentos desviantes, que muitas vezes, a escola não consegue oferecer caminhos que os auxilie na construção de suas identidades pessoais e sociais. A oferta de práticas educacionais ineficientes não é exclusividade da escola; existem, certamente, outras instituições sociais, que acabam reforçando a impossibilidade de transformação desses adolescentes. A pertinência do desenvolvimento dessa temática se funda na constatação, feita por diversos autores (CARVALHO, 2010; QUINTELA, 2004; PEREIRA & SANCHES, 2010; BENAVENTE, 2002), de que a realidade vivida por adolescentes com comportamentos desviantes representa hoje uma problemática social em constante crescimento e que deve ser enfrentada particularmente pelo Estado, mediante políticas públicas para promover educação dos adolescentes.

A fim de ajudar-nos a conceituar a problemática do comportamento desviante, Lemert (1978 *apud* Carvalho), apresenta-o em dois níveis:

O comportamento desviado primário produz-se em contextos variados (sociais, culturais e psicológicos) e só tem, quando muito, implicações marginais na estrutura psíquica do pró-

prio indivíduo. Não conduz à reorganização simbólica das atitudes face a si próprio e face aos papéis sociais. O comportamento desviado secundário é um comportamento desviado em que os papéis sociais nele fundamentados se tornam meios de defesa, ataque ou de adaptação aos problemas explícitos criados pela reação societal ao comportamento desviado primário (CARVALHO, 2003, p. 5).

Tanto o desvio primário quanto o secundário estão relacionados, pois o primeiro incide sobre a diversidade de fatores sociais e pessoais do indivíduo que comete o desvio, enquanto o segundo tem implicações na repercussão desses fatores na sociedade.

Rijo e Sousa consideram que os adolescentes em risco social ou com desvio de comportamentos “possuem as capacidades cognitivas necessárias para a aprendizagem com sucesso (quer aprendizagem de conteúdos curriculares, quer o domínio das competências necessárias para o exercício de uma profissão).” (RIJO; SOUSA, 2004, p.6). Esses adolescentes já não são aceitos pela escola, sendo que essa parece não apresentar mecanismos de formação para promover uma consciência crítica capaz de potencializar vivências de desenvolvimento. A escola convencional parece não estar preparada para lidar com um público de características tão específicas.

A escola é socialmente uma instituição que desde anos é legitimada como a detentora do conhecimento e a responsável pela formação. Contudo, há de se reconhecer que diante das incertezas produzidas pela escola, é coerente afirmar que muitas vezes ela não consegue dar respostas aos alunos.

Para João Barroso (2003) há quatro formas de exclusão fabricadas na escola; a) a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora, pois reforça a desigualdade de oportunidades; b) a escola exclui porque põe fora os que estão dentro, através do insucesso e do abandono escolar; c) a escola exclui incluindo, por meio da imposição de determinados modelos pedagógicos; e d) a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido. Para Barroso (2003), estas quatro formas de promover a exclusão que são fabricadas na escola, estão relacionadas com políticas educativas, economia e organização social. Consideramos, que é necessário questionar o modo como o ensino escolar organiza-se, por vezes produzindo exclusão e anulação da formação integral do ser humano. Consequentemente, desconsidera-se os contextos sociais e culturais dos alunos. Em nossa percepção, a escola visa padronizar o ser humano, impõe uma rotina de atividade na qual o estudante é treinado mecanicamente para atingir um determinado perfil, e nesse procedimento elimina-se o espaço de criar. De modo geral, o ensino restringe-se ao conteúdo. É em torno dele que se estrutura a rotina no interior das escolas.

A escola atual tem desenvolvido ações educativas voltadas para o compromisso com as práticas cidadãs? Existe educação para a cidadania? Quem são os cidadãos nos dias de hoje? Para Hannan Arendt (2012), a cidadania é eminentemente política, já que está ancorada na capacidade de ação e participação do ser humano na vida pública e não no simples discurso de garantias dos direitos e proteção jurídica. Assim, a nosso ver, importa refletir sobre as exigências da estrutura social onde os adolescentes com comportamentos desviantes estão, mas da qual, não necessariamente, participam enquanto integrantes efetivos. O desafio social em torno do reconhecimento dos indivíduos como cidadãos é o resgate pela humanização do ser humano.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, [1951] 2012.

BARROSO, João. Fatores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. In RODRIGUES, David. (org.), Perspectiva sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, pp.26-36, 2003.

BENAVENTE, Renata. Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. Revista Análise Psicológica, v. XX, n. 4, pp. 637-645, out./dez. 2002.

CARVALHO, Maria João Leote de. Do outro lado da cidade: crianças, urbanização e violência na área metropolitana de Lisboa. 2010. 588f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa, 2010.

CARVALHO, Maria João Leote de. Entre as malhas do desvio: adolescentes, espaços, trajectórias e delinquências. Oeiras: Celta Editora, 2003.

FONSECA, António Manuel. Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologia. Porto: Porto Editora, 2000.

PEREIRA, Maria Gouveia; SANCHES, Ana Cristina Pires. Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. Revista Análise Psicológica, v.XXVIII, n. 1, pp. 71-84, jan./mar.2010.

QUINTELA, Sofia Cochofe. Sentidos para o agir: contributos para a compreensão das perturbações de comportamento. Oeiras: Celta, 2004.

RIJO, Daniel; SOUSA, Maria do Natal. Gerar percursoNESES, Maria Paula. (Orgs.) As epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

---

## **Organizadora**

## **Darlíane Silva do Amaral**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília-UnB. Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-FPCE da Universidade de Coimbra-UC. Diploma revalidado pela Universidade de São Paulo-USP. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Selvíria-FAS. Graduada em Ciências da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unyleya. Atualmente realiza investigação com ênfase nas seguintes temáticas: práticas escolares, políticas públicas, socioeducação, desenvolvimento humano e adolescência.

# Índice Remissivo

## A

*adolescência* 49, 50, 51, 52, 58, 60, 61, 62, 153  
*adolescências* 94, 104  
*adolescente* 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 154  
*adolescentes* 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 154  
*agressividade* 112, 114, 115  
*aprendizagem* 123, 124, 125, 126, 127, 135, 136, 138, 139  
*avaliação* 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

## B

*branquitude* 101, 105

## C

*comunidade* 90, 92, 95, 99, 108  
*conferências nacionais* 64, 68, 70, 72  
*conflito* 26, 27, 28, 29, 31, 33, 40, 42  
*criança* 64, 65, 68  
*crianças* 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25  
*criminal* 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150  
*criminologia* 141, 150, 151  
*critérios* 27, 28, 30, 32, 36, 38, 40  
*cultura* 111, 112, 115, 116, 118, 120  
*cursos* 39

## D

*decisão judicial* 28  
*desafios* 27, 28, 37, 41, 42  
*desenvolvimento* 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 31, 42, 153  
*desenvolvimento humano* 50, 51, 153

---

*dificuldades* 27, 34

## E

*ECA* 64, 65, 66, 67, 69, 70

*educação* 110, 111, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 154

*educação física* 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25

*educação infantil* 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24

*ensino-aprendizagem* 123, 124, 126, 135, 136, 139

*escolar* 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 34

*escolas públicas* 122, 124, 127, 128, 129, 134

*estudantes* 126, 129, 137

*exercícios* 11, 12, 15, 24

## F

*famílias* 101, 102, 104, 115, 116, 117

*felicidade* 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

*filtragem racial* 141, 148, 149

*forense* 27, 28, 29, 31, 39, 42

## G

*gênero* 39, 41, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 108, 109, 155

*ginástica* 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

## H

*hipocrisia* 140

*humana* 12, 17

## I

*IDEB* 123, 124, 131, 134, 137, 138

---

*indivíduo* 11, 12, 17, 18, 29, 30, 144, 145, 146, 148, 149, 155

*infantil* 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24

*instituições participativas* 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71

*integração* 75, 76, 77, 85, 86, 87

## J

*jovens* 74, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

*juízo* 38, 41, 42

*jurídico* 28

*justiça* 27, 28, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 42

*juvenil* 27, 28, 30, 31, 32, 35, 42, 45

*juventude* 74

*juventude negra* 140, 142, 144, 148, 149, 150

## L

*lei* 26, 27, 28, 29, 31, 33, 40, 42, 43

*liberdade* 28, 30, 32, 40, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 74, 78, 89, 155, 156

*logoterapia* 48, 49, 50, 52, 55, 57, 59, 62

## M

*matemática* 123, 125, 127, 134, 139

*medidas socioeducativas* 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 108

*meninas* 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105

## N

*negra* 140, 141, 142, 144, 147, 148, 149, 150

*negro* 141, 142, 143, 144, 146, 148, 149, 151

## O

*OBMEP* 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134,



135, 136, 137, 138, 139

## P

*perspectiva* 48, 49, 52, 55, 56, 57  
*práticas* 5, 11, 12, 14, 20, 21, 29, 39, 42, 153  
*privação de liberdade* 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61  
*processo* 27, 28, 32, 34, 35, 36, 37, 41  
*profissionais* 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42  
*profissional* 124, 129, 134  
*psicologia* 111  
*psicopatológica* 28, 29, 31, 38, 40, 42

## Q

*qualidade* 111, 114, 117, 119

## R

*racismo* 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152  
*recursos* 12  
*relações humanas* 110, 111  
*restrição* 74, 78, 115  
*restrição de liberdade* 74, 78  
*risco* 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42

## S

*saúde* 5, 113, 116, 117, 118, 119, 121  
*serviços* 90, 91, 92, 100, 104, 108  
*sociais* 111, 113, 117, 118, 119, 121  
*sociedade* 110, 112, 114, 115, 118, 119, 120, 121  
*socioafetiva* 76, 86  
*socioeducação* 74, 76, 87, 88, 140, 141, 145, 146, 147, 149, 153  
*socioeducativa* 50, 53, 57  
*socioeducativas* 28, 30, 31, 32, 45  
*socioeducativo* 63, 64, 69, 70

---

*sujeição* 140, 141, 144, 145, 146, 148, 149, 150

## **T**

*transtornos* 31

*transtornos mentais* 31

## **V**

*vida* 11, 18, 27, 28, 29, 42, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56,  
57, 58, 59, 60, 61, 62, 111, 112, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 119, 156

*vulnerabilidade* 91, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105,  
148, 150





**AYA EDITORA**  
**2023**