



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

DANIEL MONTEIRO OLIVEIRA

**SOCIOEDUCAÇÃO E ESCOLA:
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS EDUCADORES DO DISTRITO FEDERAL
SOBRE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

Brasília – DF

2024

DANIEL MONTEIRO OLIVEIRA

**SOCIOEDUCAÇÃO E ESCOLA:
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS EDUCADORES DO DISTRITO FEDERAL
SOBRE JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

Dissertação de mestrado profissional apresentado ao Programa de Pós-graduação – Modalidade Profissional Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação. Orientadora: Profa. Dra. Alcyone Vasconcelos

Brasília - DF

2024

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL**DANIEL MONTEIRO OLIVERA****Banca Examinadora:**

–
Profa. Dra. Alcyone Vasconcelos (PPGE – MP)
Presidente

–
Prof. Dr. Bernardo Kipnis (TFE – FE)
Membro Interno

–
Profa. Dra. Dayane Silva Rodrigues (SEJUS-DF)
Membro Externo

–
Prof. Dr. Ivan Rocha Neto (UFRGS)
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos aqueles que me ajudaram a caminhar nesse percurso de desafios e conquistas. À minha professora orientadora, por ter acreditado em meu trabalho e ter me ajudado nessa caminhada acadêmica. Aos professores convidados que fizeram parte desta jornada. Aos diversos educadores e educadoras que participaram da pesquisa, doando seu tempo e disposição para o crescimento do conhecimento. À minha família que sempre esteve comigo, apoiando e incentivando. Às minhas filhas, que tiveram que lidar com minhas ausências, enquanto eu estudava. E por fim, a minha amada Edivani que sem sua presença em minha vida, não conseguiria concluir esta etapa tão importante na minha trajetória acadêmica.

RESUMO

O estudo das representações sociais possibilita-nos entender como os sujeitos lidam com as diferenças culturais e com as diversas relações interpessoais. Representa o ramo de pesquisa e teorização adotado tanto pela psicologia social como pela sociologia, que também trabalha de forma interdisciplinar. No campo da psicologia social, temos Moscovici, que cunhou o termo *teoria da representação social – TRS*. Esta pesquisa tem o procurou identificar e analisar as representações sociais dos educadores em relação ao adolescente estudante que se encontra em contexto de medida socioeducativa, através de uma pesquisa qualitativa, além de comparar os dados com outro estudo realizado em 2012 com o mesmo tema. A principal ferramenta de compreensão será a análise do conteúdo e a análise prototípica. Participaram da pesquisa 71 educadores de escolas diversas do Distrito Federal. A modalidade de coleta de dados foi a aplicação do TALP – Teste de Associação de Livre de Palavras, e um questionário aberto. O resultado mostrou que o grupo de 2024 possui uma visão mais positiva do jovem em cumprimento de medida socioeducativa, vendo a escola e a educação como ferramentas poderosas para a reinserção social desses adolescentes.

Palavras chaves: Escola; Análise Prototípica; Análise de Conteúdo; Medida Socioeducativa; Representação Social.

ABSTRACT

The study of social representations allows us to understand how individuals deal with cultural differences and various interpersonal relationships. It represents the branch of research and theorization adopted by both social psychology and sociology, which also works in an interdisciplinary way. In the field of social psychology, we have Moscovici, who coined the term social representation theory – TRS. This research aims to identify and analyze the social representations of educators in relation to adolescent students who are in the context of socio-educational measures, through qualitative research, in addition to comparing the data with another study carried out in 2012 with the same theme. The main understanding tool will be content analysis and prototype analysis. 71 educators from different schools in the Federal District participated in the research. The data collection modality will be the application of the TALP – Free Word Association Test, and an open questionnaire. The result showed that the 2024 group has a more positive view of young people complying with socio-educational measures, seeing school and education as powerful tools for the social reintegration of these teenagers.

Keywords: School; prototype analysis; content analysis; Socio-educational Measure; Social Representation.

LISTA DE SIGLAS

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

EVOC - Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IRAMUTEQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.

LA – Liberdade Assistida

ONU – Organização das Nações Unidas

ONG – Organização não Governamental

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

PIA – Plano Individual de Atendimento

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TRS – Teria da Representação Social

LISTA DE QUADROS

Quadro Conceitual 1 - Representação Social	31
Quadro 2: Critérios de análise dos quatro quadrantes adaptados de Vergés.....	45
Quadro 3: Interpretação da organização da representação social estrutural	46
Quadro 4: Resultado desta pesquisa	47
Quadro 5: Resultados da análise prototípica do grupo de 2012	54
Quadro 7: Análise das palavras destacadas – grupo de 2012	57
Quadro 8: comparação de estudos 1	58
Quadro 9: comparação de estudos 2	60
Quadro 10: comparação de estudos 3	61
Quadro de estudos 11: comparação de estudos 4	62
Quadro 12: Categoria – Medida Socioeducativa	65
Quadro 13: Categoria - Características dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa	67
Quadro 14: Categoria – Situação Escolar	70
Quadro 15: Categoria – Situação familiar	72
Quadro 16: Categoria – Contexto social	74
Quadro 17: Categoria - Atitudes para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa	76
Quadro 18: Categoria – Questão Legal	78
Quadro 19 – Mudanças no ECA – (NÃ)	81
Quadro 21: Jovem em Cumprimento de Medida Socieducativa	83
Quadro 22: Papel da escola no processo educativo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa	85
Quadro 23: Jovens da socioeducação em meio aberto, devem ser separados em turmas escolares específicas.....	86
Quadro 24: Ressocialização e os órgãos governamentais de execução de medida socioeducativa	88
Quadro 25: Experiência com aluno que cumpre medida socioeducativa	91
Quadro 26: Tratamento do jovem em sala de aula que cumpre medida socioeducativa.....	93
Quadro 26: Conflitos no espaço escolar e as intervenções	95
Quadro 27: Percepção do ECA no grupo de professores de 2012	97
Quadro 28: Percepção do jovem em conflito com a Lei no grupo de professores de 2012.....	98

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO	12
1. REFERENCIAL TEÓRICO	15
1. CAPÍTULO 1: SOCIOEDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	15
1.1 A construção da Doutrina de Proteção Integral à criança e adolescente e a socioeducação	15
1.2 Medidas Socioeducativas e a Educação Escolar	17
2. CAPÍTULO 2: TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	22
2.1 Representação Social: conceitos	22
2.2 Representação social: surgimento e evolução	23
2.3 Mecanismos de criação das Representações Sociais	27
2.4 Critérios para a identificação das Representações Sociais	28
2.5 Exemplo de um estudo de Representação Social	30
3. METODOLOGIA	31
3.1 FORMA DE ANÁLISE	33
3.2 DADOS GERAIS	35
4. RESULTADO E ANÁLISE: Teste de Associação Livre de Palavras – TALP.....	43
4.1 Análise Prototípica	45
4.2 Estudo da pedagoga Lourenço (2012): análise prototípica	54
4.3 Comparação entre as pesquisas	59
5. ANÁLISE DE CONTEÚDO: Significado das palavras do TALP	65
5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO: Questionário aberto	81
5.2 Exposição do estudo de Lourenço e comparação	97
6. CONCLUSÃO	101
7. PRODUTO TÉCNICO	105
8. REFERÊNCIAS	116
9. APÊNDICE 1	124
9.1 APÊNDICE 2	126

MEMORIAL

Em 2010, saí da sala de aula para assumir um novo desafio na minha trajetória profissional, trabalhar como pedagogo na socioeducação. Na minha época de graduação em pedagogia, não imaginava que um dia atuaria com uma população tão marginalizada e vulnerável. Considerava os adolescentes nesta situação como um público perigoso, e não me via trabalhando com eles.

Mas sempre optei por atividades novas, e apesar de gostar muito da sala de aula, escolhi investir nesta nova área de trabalho. Porém, estava muito nervoso, afinal como seria o contato com aqueles jovens? Uma colega da educação, que também era a coordenadora de medida socioeducativa na secretaria de Justiça, me dissera que os adolescentes seriam o menor dos problemas. O problema era a falta de atenção maior do Estado para esta população, que dificultava a implementação de políticas públicas na socioeducação.

Ao chegar à secretaria de Justiça, fui designado para atuar na cidade da Ceilândia, na unidade que acompanhava jovens cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida. Eles estavam, portanto, residindo com familiares, mas acompanhados e assistidos pelo Estado. Deveríamos fazer os atendimentos socioeducativos e promover a articulação da rede de assistência, saúde e educação, para a inserção destes adolescentes.

Ao chegar na unidade deparei-me com as dificuldades. Grande quantidade de jovens na medida socioeducativa e poucos servidores. Quando tomei posse, havia poucos especialistas socioeducativos, cargo de nível superior nas áreas de psicologia, assistência social e pedagogia. Havia ainda pouco concurso na área. Na época, o governo do DF estava começando a compor a equipe com mais contratações.

Aos poucos fui tendo contato com as histórias de vida dos jovens e seus problemas. Uso abusivo de drogas, famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica, ameaças por conta de guerras por tráfico de drogas ou territórios na cidade, ausência paterna. Muitos jovens morriam assassinados durante o percurso do nosso acompanhamento.

Ao lidar com os desafios e dificuldades na socioeducação, retornei à faculdade para um novo curso, psicologia. Precisava de novos elementos técnicos e teóricos que se aliassem a minha formação em pedagogia. Que auxiliasse na compreensão dos problemas.

Como especialista socioeducativo, eu e outros(as) colegas, estávamos responsáveis pela promoção da escolarização, articulando junto à secretaria da Educação. A escola sempre foi conceituada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), como política pública fundamental para proteger e resgatar os jovens do contexto infracional. No entanto, o sistema educacional não aceitava os jovens da medida socioeducativa. A eles eram negadas as matrículas. O direito à educação não era, e ainda hoje não é, uma realidade. A escola temia estes adolescentes. Realizávamos os pedidos de matrícula, mas a escola negava.

Neste período, por volta de três anos que me iniciei na socioeducação, estava inserido em um projeto promovido pelo ministério Público envolvendo diversos parceiros: a secretaria da Criança, a secretaria de Educação, a Unidade que acompanhava os jovens em cumprimento de liberdade assistida na Ceilândia, a Regional de Ensino da Ceilândia, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) da Ceilândia, além do Conselho Tutelar. Conseguimos com diversas discussões temáticas e articulação com a rede social, garantir a vaga escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Posteriormente foi elaborada uma portaria em parceria entre a secretaria da Criança e a secretaria de Educação, garantindo a operacionalização do acesso ao jovem à escola, e seu acompanhamento pedagógico pelos órgãos responsáveis.

Hoje, ainda temos muitos desafios, mas também houve avanços durante estes anos. Porém, ainda lidamos com preconceitos de alguns profissionais de outras áreas, e outras políticas, no trato com o adolescente em conflito com a lei.

INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade, todos os grupos são significados e representados socialmente de várias maneiras, delimitando possibilidades, direitos, exclusões, valores, definições de “certo” e “errado”, expectativas, narrativas etc. Temas como justiça, criança, proteção, crime, educação, repressão, entre outros, vem sendo significados e ressignificados na dinâmica social contemporânea, trazendo com isso ações interventivas que em um determinado momento promove a igualdade, outro favorece a exclusão. Muitas vezes, setores da sociedade como mídia, políticos, instâncias de poder, grupos sociais diversos, apresentam informações de forma distorcida, colocando em xeque alguns direitos sociais conquistados, abrindo margem para retrocessos.

Alguns setores tradicionais da sociedade, assim como muitos discursos políticos conservadores, argumentam que o problema da violência no Brasil passa, unicamente, e de forma simplista, por uma questão legal. Assim, para diminuir a violência, precisaríamos endurecer a aplicação da lei, fortalecer o judiciário e diminuir a maioria penal, apontando o “menor” como principal autor de crimes em muitas situações (Valença, Lima & Paiva, 2014).

Como afirmam Valença, Lima e Paiva (2014), muitas das afirmações dos defensores da redução da maioria penal e de políticas repressoras, carecem de dados estatísticos e argumentos sólidos sobre os fatos que possam confirmar a tese de que a maioria dos crimes são cometidos por jovens menores de 18 anos. Estes autores ainda apontam a questão da necessidade de políticas públicas específicas que garantam direitos negados a muitas crianças e adolescentes, criando com isso um contexto de vulnerabilidade social.

Porém, outras visões sobre como lidar com o(a) jovem em situação de conflito com a lei propõem uma maior inserção do adolescente na rede de assistência social, saúde e educação, como preconizam o ECA e o SINASE, para fins de avançar nos seus direitos e romper com o ciclo infracional e a trajetória de vulnerabilidade. Pontos buscados pela socioeducação, área específica que atua com jovens que se encontram na situação de conflito com a lei, sendo, portanto, acompanhados(as) pelo Estado.

Dessa forma, a socioeducação tem como um dos seus pilares favorecer, articular e promover o acesso à educação escolar dos(as) jovens em cumprimento de medida socioeducativa, com a parceria entre as secretarias de Educação e de Justiça, no caso do Distrito Federal. Porém, as representações sociais conservadoras que permeiam a sociedade em relação

ao(à) adolescente em contexto infracional, também inter cruzam o espaço escolar, criando maneiras distintas, entre os(as) educadores(as), de lidarem com este tema.

Analisar o que os(as) educadores(as) pensam, quais são os seus valores, percepções, crenças, e atitudes possíveis em relação as situações específicas, ou em relação aos grupos determinados, **possibilita prever ações interventivas ou analisar relações interpessoais entre os diversos atores na comunidade escolar.**

Esta pesquisa tem a importância de esclarecer alguns pontos em relação à maneira como o(a) educador(a) lida com conceitos e valores sociais em relação à socioeducação, e a visão dos(as) adolescentes em conflito com a lei na escola, **procurando refletir sobre suas representações sociais acerca dos(das) socioeducandos(as).** Compreender esse aspecto nos auxilia a pensar práticas educacionais e interventivas no âmbito escolar que favoreçam mudanças de concepções e crenças não inclusivas ou marginalizadoras socialmente.

Dessa forma, tem como objetivo geral compreender as representações sociais dos(as) educadores(as) em relação aos(às) jovens que cumprem medida socioeducativa. Como objetivos específicos, analisar as concepções dos(as) professores(as) em relação à socioeducação; identificar como os(as) educadores(as) lidam com os conflitos de alunos(as) no contexto escolar; e por fim, **comparar os resultados desta pesquisa com os resultados da Dissertação de mestrado da pedagoga Lourenço (2012),** sobre as representações sociais dos(as) educadores(as) de Taguatinga e Samambaia, realizada há 11 anos. Essa comparação entre os dois estudos aponta o contraste ou não entre as representações sociais do mesmo perfil social dos grupos analisados, mostrando possíveis evoluções, permanências ou alterações nas crenças e concepções. Reforçando que é uma comparação geral e não uma replicação de estudos com os mesmos componentes da pesquisa anterior.

Se a instituição escolar é tão importante no processo socioeducativo, como preconizam o ECA e o SINASE, como o(a) educador(a) lida com esses(as) jovens que socialmente trazem a marca e estigma de “bandido(a)”, “indisciplinado(a)”, “menor(a) infrator(a)”? Ou seja, *quais as crenças e concepções dos(as) educadores(as) da escola em relação ao(à) jovem que cumpre medida socioeducativa, e como isso pode interferir na sua prática pedagógica?*

Essa é uma área de poucos estudos como apontam alguns levantamentos nas bases de dados da *SciELO* e do *Periódico da CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* -. Foram localizados poucos artigos com estudos específicos sobre esta temática, a maioria é sobre socioeducação ou representação social de educadores(as) sobre

a violência juvenil. Mas, sobre o cruzamento de representação social dos(as) educadores(as) com a socioeducação, quase não há. Dessa forma, existem lacunas na área de produção de conhecimentos sobre a relação socioeducação – representação social – escola. Com essa temática foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado da Universidade de Brasília, elaborada em 2012.

Outro ponto, sendo a educação escolar fator importante e necessário à promoção da socioeducação, identificar e compreender como os(as) educadores(as) representam socialmente o(a) adolescente em contexto de medida socioeducativa, auxilia na construção de práticas profissionais favorecedoras da desconstrução de distorções e preconceitos.

Sendo assim, compreender como os(as) educadores(as) articulam suas crenças no campo pedagógico concreto auxilia-nos a entender a relação da educação escolar com as questões sociais de inclusão, de promoção. E, também, como articular ações efetivas para potencializar sua função de proteção ao jovem em contexto de socioeducação.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1. CAPÍTULO 1: SOCIOEDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

1.1 A construção da Doutrina de Proteção Integral à criança e adolescente e a socioeducação

A educação como direito e como fator de proteção foi incorporada no ideário das lutas dos movimentos sociais, no Brasil e em organizações globais, principalmente nas décadas de 80 e 90. Direitos sociais destinados a populações marginalizadas, ou especificamente voltadas para a infância e adolescência, representam uma conquista recente na história brasileira.

A criança e adolescente em situação de rua, em conflito com a lei, em situação de vulnerabilidade social, sempre foi considerado(a) um problema para as autoridades e famílias. Porém, o tratamento e as ações efetivas para solucionar o problema nem sempre acompanharam a ideia de inclusão social. Com a Proclamação da República no Brasil, as autoridades e juristas começaram a pensar um novo ordenamento legal e organização do Estado, e lidar com as crianças e os adolescentes naquelas situações passou a ser uma preocupação para se manter a ordem social (Campos & Cavalcante, 2014).

Para os juristas da época, esta população, que muitas vezes estava nas ruas, passou a ser vista como perigosa para a nova ordem em construção, e para a normalização da sociedade. Era vista como delinquente e ameaçadora, vivendo em famílias que acreditavam ter práticas promíscuas, de maus tratos e vícios (Campos & Cavalcante, 2014).

Dessa forma, precisavam de intervenção do Estado e criação de leis de “proteção”. Porém havia uma dupla percepção: alguns sujeitos sociais eram vistos como crianças, principalmente pertencente a classes com prestígio e domínio social, enquanto outros eram encarados como menores em situação irregular. Perdiam assim o *status* de infância, passando a ser designadas negativamente como “*menor*”. Se uma classe era vista precisando de proteção, a outra precisava ser controlada e contida, tendo, assim, um caráter punitivo (Campos & Cavalcante, 2014).

Em 1916, com a criação do Código Civil Brasileiro, que legislava sobre propriedade e direitos individuais, entre outros tópicos, também abordava a responsabilidade familiar relativa aos filhos(as) até completarem 21 anos. Porém, para as crianças e adolescentes que não

possuíam um acompanhamento familiar compreendido como adequado, e que não pudessem suprir também as necessidades de alimento e educação, por exemplo, havia outro dispositivo legal, o Código de Menores, punitivo e controlador, instituído em 1927. De acordo com Campos & Cavalcante (2014), essa legislação recai sobre as crianças abandonadas, em situação de rua, órfãos, e de pais ausentes que haviam perdido o pátrio poder para o Estado.

Em meados de 1960, devido às crises econômicas, agravou-se a desagregação social aumentando a demanda social, com número crescente de pedidos por internações e melhores condições à população marginalizada. Em 20 de novembro de 1964, ocorre a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), sendo implementado pelo então pelo regime militar brasileiro (Campos & Cavalcante, 2014).

Na esfera estadual existiam as FEBEMs, órgãos responsáveis pela execução das políticas da FUNABEM. Tais instituições serviam como internatos para crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, ou transgressão da lei. Todos ficavam juntos. Tais instituições cresceram bastante no período ditatorial brasileiro, recebendo muitos recursos. Porém, o quadro precário e a visão punitiva continuavam.

Com a criação de um novo *Código de Menores*, em 1979, a realidade excludente dos(as) jovens e crianças em situação de marginalização socioeconômica não foi alterada. População infantil em situação de vulnerabilidade social continuava a ser internada nas mesmas instituições de jovens em conflito com a lei.

A intervenção do Estado nas famílias, e em jovens em situação infracional, marcadas com o termo *menor*, destituíam-nas de direitos, além de reforçar sua condição de irregularidade em uma sociedade em que se buscava a ordem social.

Só uma década depois, o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990, vem romper com esta perspectiva punitivista e controladora, abolindo o termo e a concepção de menor para a ideia de sujeito de direitos, merecedor de proteção e integração social efetiva, com a garantia de diversos dispositivos e direitos, como a educação, por exemplo. Esse dispositivo legal representa uma síntese de várias frentes populares, que buscavam meios para garantir uma efetivação do Estado em relação aos direitos de crianças e adolescentes, substituindo o antigo Código de Menores (Figueiró, Minchoni & Mello, 2014).

Adotando a Doutrina de Proteção Integral, o ECA vai reconhecer a existência das crianças e adolescentes como sujeitos de direito e em situação peculiar de desenvolvimento, sendo necessário não uma política isolada, mas um conjunto de garantias legais e políticas

integradas, assim como responsabilidades compartilhadas entre família, sociedade e Estado (Campos & Cavalcante, 2014). O ECA, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, vai trazer a regulação de vários pontos importantes na relação família – criança/adolescente – Estado, apresentando um conjunto de direitos e deveres para vários atores e organizando várias disposições normativas e conceituais.

No que diz respeito ao(à) adolescente em situação de envolvimento infracional, o ECA foge de concepções punitivistas/retributivas e paternalistas. Dessa forma, o jovem é responsabilizado pelos seus atos que ferem a lei, fugindo da ideia paternalista da sua incapacidade de responder pelo seu comportamento. Porém, essa responsabilização se dá de forma adequada as suas condições peculiares de desenvolvimento, tendo caráter não de causar dor e retribuir o dano, mas reinserir o(a) jovem na dinâmica social, integrando ações sociopedagógicas que estão ancoradas na concepção de sujeito de direitos, e participação familiar (Campos & Cavalcante, 2014).

1.2 Medidas Socioeducativas e a Educação Escolar

Como previsto no ECA, as medidas socioeducativas compreendem as medidas de liberdade assistida, prestação de serviço à comunidade, reparação ao dano, advertência, semiliberdade e internação.

A medida de liberdade assistida é um acompanhamento estatal sistemático, no qual o(a) jovem permanece com seus familiares; a prestação de serviço à comunidade é uma atividade laboral e pedagógica que o(a) jovem realiza em prol à comunidade, sendo acompanhado(a) pelo Estado ou instituição conveniada. Já a semiliberdade consiste na permanência do(a) jovem em uma instituição semelhante a uma casa, sendo liberado(a) em alguns momentos para estudar, realizar atividades culturais e pedagógicas, trabalho e alguns momentos para ficar com a família, como finais de semana, por exemplo. A medida de internação consiste na privação de liberdade do(a) adolescente sentenciado(a), podendo ficar no máximo até três anos.

Tais medidas socioeducativas são aplicadas de acordo com a gravidade do ato infracional e as condições e capacidades do(a) jovem em cumpri-las, sendo garantida a ampla defesa. As medidas socioeducativas aplicam-se aos(às) jovens compreendidos entre 12 anos e 18 anos incompletos, e medidas protetivas, sendo também acompanhadas pelos Conselhos Tutelares, às crianças até 12 anos incompletos. As medidas socioeducativas possuem limitação

no seu alcance e temporalidade específica. Seus programas, projetos, ações e serviços são limitados a determinados públicos de adolescentes.

Existem especificidade para cada adolescente envolvido(a) em ato infracional, que está inserido(a) em medida socioeducativa, podendo variar de liberdade assistida ou medida socioeducativa de internação, por exemplo. Sendo assim, as políticas socioeducativas compõem uma etapa e segmento do conjunto de políticas voltados para a juventude, sendo, portanto, limitada e complementar (Distrito Federal, 2013).

As medidas socioeducativas são, portanto, resposta ao ato infracional cometido pelo(a) adolescente, ações de responsabilização e controle social. Atuam, também, de forma preventiva, para diminuir a vulnerabilidade social presente em muitos(as) jovens envolvidos(as) no contexto infracional, mobilizando outras políticas públicas voltadas para a juventude (Distrito Federal, 2013).

De acordo com Plano Político Pedagógico do Meio Aberto no DF, diante da falha de outras políticas públicas, as medidas socioeducativas de meio aberto vêm enfrentando o desafio de lidar com os problemas sociais que aumentam a exclusão dos(as) adolescentes, sem, contudo, perder de vista seus objetivos principais. Entre esses objetivos estão ir na direção da prevenção de novos atos infracionais, agir na responsabilização do(a) jovem, e ainda reduzir os estigmas da população atendida na socioeducação. Para isso, é essencial a articulação com outras esferas governamentais e políticas de proteção ao(à) adolescente (Distrito Federal, 2013).

O Sistema Socioeducativo do Distrito Federal está orientado e organizado na Lei 12594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, com base nos dispositivos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente e em diversos tratados e legislações internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção da Organização das Nações Unidas (ON U) sobre Direitos da Criança e do Adolescente, por exemplo (Distrito Federal, 2013).

A Lei 12.954 de 18 de janeiro de 2012, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, determinando a organização, funcionamento, financiamento e disposição do Sistema Socioeducativo nos estados, municípios e Distrito Federal. Regulamenta a atuação do Estado junto aos(às) jovens em cumprimento de medida socioeducativa (Brasil, 2012).

Compete à União, entre outras atribuições, a formulação e organização das políticas nacionais de socioeducação; prestar assistência técnica e financeira aos estados, municípios e

Distrito Federal na organização dos respectivos sistemas socioeducativos; instituir e manter programas de avaliação da execução da referida política (Brasil, 2012).

Aos estados compete, de acordo com o que regulamenta o SINASE, manter a organização e execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação, ou seja, medidas que possuem graus de restrição de liberdade. Cabe aos municípios a organização, execução ou a instituição de parcerias comunitárias na implementação das medidas de meio aberto, compreendendo a liberdade assistida e a prestação de serviço à comunidade (Brasil, 2012). Vale ressaltar que o Distrito Federal mantém as duas competências, as de estado e as de município, porém, a execução das medidas de meio aberto é efetivada diretamente pelas instituições governamentais.

Sendo assim, em alguns casos, a Prestação de Serviço à Comunidade – PSC, possui parcerias com algumas instituições comunitárias e Organizações não Governamentais (ONG's), mas a organização da execução, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), a avaliação socioeducativa final, são realizados pelos(as) socioeducadores(as) do estado. Existem ainda algumas PSC que são executadas diretamente pelas instituições governamentais, sem auxílio de qualquer parceria comunitária.

Os Planos de Atendimentos Socioeducativos, ancorados no PIA, devem, necessariamente, conforme dispositivo legal do SINASE, abarcar articulações com as áreas da educação, saúde, assistência social, promoção à cultura e aos esportes, fomento da capacitação profissional. Todas elas devem estar alinhadas também com o ECA. Sendo assim, a elaboração do PIA deve, obrigatoriamente, passar por todas estas áreas, contextualizando as ações conforme a realidade dos(as) jovens e suas famílias.

O SINASE dispõe que o Meio Aberto deve trabalhar na promoção da autonomia dos(as) jovens e atuar junto às vulnerabilidades sociais. Também traz aspectos da sua organização, apontando elementos na execução que devem ser observados. Sendo assim, cada jovem será designado(a) a um socioeducador(a)/orientador(a), que acompanhará a elaboração do PIA e sua implementação (Brasil, 2012).

O envolvimento em contexto infracional pelo(a) jovem deve ser visto como um fenômeno multifatorial, com diversas causas que se entrecruzam. Para promover o enfrentamento, é necessário a percepção dos múltiplos fatores, não sendo possível a adoção de modelos explicativos e ações reducionistas e lineares (Distrito Federal, 2013).

A socioeducação parte da proposta de assumir a promoção de direitos, e não a mera punição do(a) jovem pela infração. Sendo assim, o(a) jovem é visto(a) na ótica de se trabalhar pedagogicamente sua autonomia diante dos problemas e dificuldades. O acompanhamento e o trabalho socioeducativo deve estar pautado em intervenções interdisciplinares e multiprofissionais, envolvendo ainda os diversos atores sociais, família, instituições governamentais, políticas setoriais e sociedade.

Podemos ressaltar que o(a) jovem não é acompanhado(a) de forma solitária, mas sua família também é alvo das ações socioeducativas, principalmente na medida de liberdade assistida, contextualizando e reforçando assim uma rede de proteção (Distrito Federal, 2013). O acompanhamento sistemático dos(as) adolescentes e suas famílias nas medidas socioeducativas pressupõem atendimentos técnicos regulares. Não há padrão ou formato para os encontros entre adolescente/família/socioeducador(a), porém, devem ser baseados na concepção de sujeitos de direitos, promoção da autonomia, respeito à pessoa humana, fortalecimento de vínculos.

No que diz respeito ao processo de escolarização, a medida socioeducativa pressupõe o resgate dos vínculos do ensino formal dos(as) jovens acompanhados(as), ou incentivo e orientação na permanência nas instituições escolares. Faz parte do papel do(a) socioeducador(a) acompanhar, junto com a família, o processo de escolarização dos(as) adolescentes na medida socioeducativa, realizando ainda visitas técnicas às instituições de ensino, promovendo ainda matrícula escolar se necessário.

É grande o número de socioeducandos(as) afastados(as) do contexto escolar, ou com idade/série em defasagem no início do acompanhamento, devendo o(a) socioeducador(a) atuar na mobilização dos setores responsáveis para intervir nesta questão (Distrito Federal, 2013). A importância ao processo de escolarização pressupõe também um olhar diferenciado ao(à) adolescente tanto como sujeito de direito, como pessoa em desenvolvimento.

Sendo assim, a adolescência é vista como uma fase do ciclo de vida, contendo suas características próprias de mudanças nos aspectos biológicos e psicológicos, momentos específicos, responsabilidades e exigências sociais, com surgimentos de novos padrões de interação e relação cultural, familiar e social (Papalia & Feldman, 2013).

Mais do que um período de transição entre fase infantil para a adulta, a adolescência possui elementos peculiares no desenvolvimento humano. Como apontam alguns estudos (Papalia & Feldman, 2013), o cérebro do(a) adolescente continua em processo de mudanças

biológicas, trazendo formas diferenciadas para o(a) jovem lidar com suas interações grupais, valores, papéis sociais, dinâmica sexual e gênero, avaliação de riscos em determinados comportamentos, de forma diferente do adulto.

Nesse processo de transformações de papéis, o grupo de pares irá assumir uma importância para o(a) jovem, da mesma forma como a família para a criança, representando grande fonte de desenvolvimento. O(A) adolescente também irá mudar qualitativamente a forma de lidar com o conhecimento científico, podendo fazer abstrações e questionamentos mais amplos, abarcando também valores e criação de novos significados (Papalia & Feldman, 2013).

Nesse contexto, a escola deveria assumir uma importância considerável, propiciando para o(a) jovem um meio diferente de relações e interações interpessoais, assim como acesso a novas informações e conhecimentos. Ao sistematizar o saber socialmente reconhecido na sociedade, assim como práticas de interação entre os(as) jovens de forma saudável, a instituição escolar cria um ambiente facilitador para a promoção social, constituindo-se, assim, como um fator de proteção (Koller & Poletto, 2008).

Dessa forma, o processo de escolarização é visto como sendo necessário ao procedimento de ressocialização de adolescentes em situação infracional e cumprindo medida socioeducativa. Para Oliveira (2014) a infração juvenil deve ser vista, entre outros determinantes, como expressão peculiar do(a) adolescente frente a um contexto de vulnerabilidade social e socioeconômica, em uma sociedade do consumo que marginaliza e exclui determinados grupos do acesso a diversos bens e serviços valorizados pela cultura capitalista.

A matrícula escolar possui caráter obrigatório, fazendo parte dos elementos de cumprimento da medida socioeducativa, e principal ferramenta na construção de um plano interventivo pelos técnicos que acompanham esses(as) adolescentes (Teixeira, 2014). Porém, ainda assim os(as) jovens esbarram em dificuldades de inserção no ensino formal, e populações marginalizadas são excluídas do contexto educacional, ou são alvo direto de preconceitos que contribuem para o afastamento de determinados grupos, como jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Como em qualquer sociedade, as instituições escolares convivem com uma multiplicidade de diferenças étnico-raciais, culturais, de gênero, socioeconômicas, que existem no próprio contexto em que estão inseridas (Williams & Gallo, 2008). A escola não está alheia

ao mundo ao seu redor. Assim, ela influencia e é influenciada por diversos valores sociais presentes na sociedade. Cada profissional da educação traz para a dinâmica escolar suas crenças, valores e atitudes em relação aos vários grupos, e/ou temas socioculturais, interagindo com outras concepções dos(as) alunos(as) e colegas.

Tal interação é positiva na medida em que favorece a diversidade cultural e a aprendizagem acerca das diferenças de identidades. O problema é quando tais concepções e crenças são negativas para determinados grupos marginalizados da sociedade, carregadas de preconceito ou estereótipos.

2. CAPÍTULO 2: TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

2.1 Representação Social: conceitos

O estudo das **representações sociais**, entendida aqui nesta pesquisa como o conjunto de valores, crenças, atitudes expressadas por um determinado grupo, possibilita-nos entender como os sujeitos lidam com as diferenças culturais e com as diversas relações interpessoais. Representação social pode ser entendida como um tipo de conhecimento comum e social, compartilhado pelos membros do grupo ou comunidade, de crenças, metáforas, símbolos, imagens (Moscovici, 2003).

A concepção das representações sociais traz a ideia de sujeitos, sempre em grupo, como atores na produção das concepções e imaginários sociais. A ênfase na análise recai na cultura social elaborada pelos grupos e sociedades, e na produção histórica destas concepções. Dessa forma, nos estudos da representação social o psicólogo social se lança na compreensão da formação dos conceitos e crenças desenvolvidos pelos sujeitos *sociais*, em convivência e interação nos grupos (Miguel, 2022).

Por um lado, pode ser vista como um processo de comunicação social e intercâmbios de informações e discursos entre os membros do grupo, assim como também pode ser encarada como atributos e características individuais, com determinadas estruturas de conhecimento, que podem ser acessíveis e identificados, apesar de compartilhado socialmente (Wagner, 2000).

Os estudos de representação social tanto focam o processo de construção cognitiva dos conceitos culturais como os conteúdos. A teoria das representações sociais procura centrar-se

nas análises da comunicação e produção de sistemas de significados, tanto de forma formal como informal, nas interações grupais, não sendo produtos de indivíduos isolados (Miguel, 2022).

Representação social também pode ser vista como determinada organização mental, estruturada com componentes cognitivos, afetivos, avaliativos e simbólicos, sobre um fenômeno social significativamente relevante para os membros de um determinado grupo, comunidade ou sociedade. Sendo assim, ela aponta um conjunto de crenças e concepções que possuem importância social para determinado grupo, e não qualquer crença social compartilhada (Wagner, 2000).

As representações sociais referem-se a um tipo de conhecimento que procura entender a realidade, de forma comum e no cotidiano. É um saber produzido sobre o senso comum e compreensão de determinados objetos sociais, apreendido pelas comunidades e grupos (Camargo, 2019).

Dessa forma os diversos grupos procuram compreender os fenômenos sociais relevantes com os repertórios que já possuem. É um processo de ancoragem, trazendo para mais perto e familiarizando saberes distantes, de objetivação, tecendo assim considerações e representações sobre a realidade social, que vão também influenciar a própria visão do que seria o mundo objetivo (Moscovici, 2003). As representações surgem da tentativa de se compreender coletivamente o mundo, criando também nesse processo novas formas de interação e perspectivas sobre a realidade social. Trazendo, também, maneiras novas de interpretação e construção deste real.

2.2 Representação social: surgimento e evolução

Este conceito representa um ramo de pesquisa e teorização tanto pela psicologia social como pela sociologia, que também trabalham de forma interdisciplinar. No campo da psicologia social, temos Moscovici, que cunhou o termo *teoria representação social - TRS*, enquanto na sociologia temos nomes como Durkheim, Marx, Weber, entre outros (Retondar, 2007).

Os estudos iniciais de Moscovici baseavam-se na compreensão de como ocorrem mudanças em uma teoria científica, nas diversas formas de comunicação social, em determinados grupos. Como eles se apropriavam do saber produzido no âmbito da ciência, e

quais mudanças ocorriam nesse processo. Para isso lançou mão de entrevistas, questionários e estudos de conteúdo dos materiais veiculados pelos jornais da época (Valentim, 2022).

De acordo com Arruda (2002), Moscovici abre nova possibilidade para o estudo psicossocial, apontando novos olhares para a pesquisa do imaginário social, sendo uma alternativa ao modelo behaviorista, que enfatiza a neutralidade do pesquisador no campo. Os estudos de representação social, como teoria da área da psicologia social, surgiram com Moscovici na sua tese de doutorado, que procurava compreender e analisar como a sociedade francesa, especificamente a população de Paris no Pós 2ª Guerra, percebia e idealizava a psicanálise. Como a população leiga abarcava e representava um saber difundido da ciência.

Para Valentim (2022), ao abordar os estudos das concepções cotidianas, presentes nas sociedades atuais, deve-se considerar a importância do discurso científico, cada vez mais presente e disseminado. Tal discurso serve de pano de fundo para a elaboração de muitas representações sociais nos diversos grupos, que se apropriam de formas diferentes das noções dos conceitos da ciência.

Porém, a difusão da noção teórica da representação social deveu-se bastante à pesquisadora Denise Jodelet, do Laboratório de Psicologia Social da École des Hautes Études en Sciences Sociales (Camargo, 2019). Jodelet foi umas das principais difusoras da teoria das representações sociais, principalmente na Europa e América latina.

As representações sociais são construídas socialmente nos discursos públicos e interações entre os membros do grupo. As pessoas refletem e pensam sobre as coisas reais, imaginárias e simbólicas do seu universo, compartilhando discursivamente. As representações sociais são necessariamente criações grupais, e têm sua existência na comunidade que a compartilha (Wagner, 2000).

Sendo assim, a partir do sistema de representação as pessoas criam o objeto representado e interagem com ele, criando com isso, também, nova realidade com possibilidades específicas de influência social. Os objetos culturais, crenças, ideias, símbolos, são criados no contexto de interação do grupo, ou seja, as representações sociais. Porém, mais do que simplesmente estáticas, elas fornecem novas dinâmicas e regras, compreendendo também as práticas interativas daquele grupo (Wagner, 2000).

As representações sociais correspondem a tipos diferentes de conhecimento e apreensão da realidade imaginada, não precisando corresponder necessariamente a ela de forma objetiva, como o discurso científico. Sua compreensão do mundo resulta na interação entre o

conhecimento representado e nas evidências disponíveis socialmente. Como ela é uma construção social, o grupo ou comunidade que definirá quais as evidências serão reconhecidas como válidas, e não qualquer informação disponível (Wagner, 2000).

Na dinâmica social, nas múltiplas interações culturais, algumas coisas nos passam despercebidas, não se afiguram como “realidade” social, ficam assim invisíveis. Isso significa que apesar das pessoas manterem contatos com vários objetos sociais e simbólicos, nem todos são acessíveis, não sendo apreendidos (Moscovici, 2003).

Isso não significa falta de capacidade normal cognitiva por parte dos indivíduos, mas sim que determinadas interações sociais, crenças, objetos, imaginário simbólico, são categorizados de antemão e classificados, organizadas nas representações que delimitam o que é visível e o que não se “enquadra” à realidade. Elas são, assim, invisíveis socialmente (Moscovici, 2003).

O fenômeno também pode ser visto em algumas questões básicas socialmente, não questionadas, tidas como “verdades”, e podem se transformar em meras ilusões, perdendo seu sentido. Outro ponto que podemos observar são nossas reações a determinados temas ou questões sociais e culturais, baseadas em ações comuns de qualquer membro de uma comunidade que compartilha das mesmas crenças.

Nossas ações podem ser previstas e serão coerentes com as atitudes sociais do grupo que compartilha das mesmas ideias, ou seja, há um padrão geral de comportamento conformado a determinadas crenças do grupo ou comunidade. Esses pontos mostram as influências das representações sociais nos comportamentos dos sujeitos, assim como na constituição do que seria uma realidade social (Moscovici, 2003).

Para Moscovici (2003), aceitando a ideia em que o ambiente social se relaciona com certa autonomia dos indivíduos, podemos perceber duas funções para as representações sociais: elas conformam os objetos sociais e acontecimentos em determinadas categorias de compreensão, servindo como modelo de interpretação. Sendo assim, qualquer pessoa é condicionada a pensar sua realidade, dentro de determinados padrões estabelecidos pelas representações sociais. Outra função é que são prescritivas, elas delimitam ações e maneiras de pensar a todos que a compartilham. Elas estão presentes mesmo antes dos novos membros entrarem no grupo, sendo formadas por gerações anteriores (Moscovici, 2003).

As representações partem e são criadas em grupos sociais. Toda interação humana parte de determinadas representações sobre o mundo social. As pessoas criam as representações do

decurso de suas interações e comunicações. Uma vez criada, ela se torna uma força interpretativa da realidade.

Para Moscovici (2000), quanto mais distante no tempo, mais as representações sociais vão perdendo sua convencionalidade, ou seja, criação cultural de grupos e comunidades, e se cristalizam como sendo a própria realidade. O idealizado passa a ser materializado, concreto, passa a ser uma realidade que sempre foi e existiu.

Isso não significa que as pessoas são meros reprodutores de representações. A tarefa da psicologia social é estudar o fenômeno social, partindo da percepção que os seres humanos pensam e procuram constantemente dar sentido a sua realidade, compreendendo aquilo que está ao seu redor (Moscovici, 2003).

As representações sociais estabelecem categorias e limites ao pensamento, porém, as pessoas em grupo procuram constantemente soluções aos desafios postos, comunicando entre si novas perspectivas. Isso faz surgir novos elementos nas representações e, conseqüentemente, novas perspectivas, novas crenças. Caso contrário, teríamos necessariamente as mesmas representações de 50 anos atrás.

A partir de sua inauguração com as pesquisas e desenvolvimento teórico de Moscovici em 1961, outras abordagens e linhas foram se formando em torno da *Teoria Principal*. Essas abordagens são vistas como complementos à teoria de Moscovici e não concepções opostas. Entre elas temos a abordagem antropológica, a abordagem estrutural e a abordagem sociodinâmica ou societal (Miguel, 2022).

A abordagem antropológica tem como sua principal teórica a francesa Jodelet, nos seus estudos de cunho etnográfico sobre a percepção da loucura de um grupo social específico. Jodelet enfatiza as dimensões simbólicas e culturais na elaboração das representações sociais, sendo exploradas nos contextos sócio-históricos. Privilegia a relação de várias disciplinas e métodos, como a etnografia e psicologia social (Miguel, 2022).

A abordagem estrutural foi desenvolvida pelo teórico Abric, e outros pesquisadores, sendo uma extensão da teoria principal de Moscovici, porém, enfatizando aspectos cognitivos e estruturais na construção das representações sociais. Postula que as representações sociais são divididas em *núcleo central* e um *sistema periférico*, onde esse segundo é subordinado ao primeiro, que lhe fornece coerência e sentido (Miguel, 2022).

Dessa forma, as representações são estruturadas em basicamente estes dois sistemas, no qual o núcleo central é formado por componentes estáveis e hierarquizados, de difícil mudança,

enquanto o sistema periférico é mais dinâmico e volátil, mais suscetível à mudança e vinculado ao contexto mais imediato (Miguel, 2022).

Para Miguel (2022), o núcleo central possui três funções estruturantes: *simbólica*, organizando e dando sentido aos significados de toda representação social; função *organizadora*, definindo e estruturando as ligações entre os componentes, crenças e concepções; e função *estabilizadora*, sendo o núcleo mais resistente à mudança. O núcleo social é composto por duas dimensões: *normativo*, que traz o sistema de regras e normas do grupo; e, *funcional*, determinando e prescrevendo as condutas dos indivíduos.

O sistema periférico, mais vinculado à mudança, possui três funções principais: função *concretizadora*, promovendo a interação entre o núcleo central e os contextos concretos, onde as ideias e concepções sociais são elaboradas, tornando-as compreensíveis; função *adaptativa*, promovendo a articulação e adaptação das representações sociais ao contexto e suas mudanças; e função *defensiva*, protegendo o núcleo central de críticas externas, mantendo sua coerência e estabilidade (Miguel, 2022).

A abordagem sociodinâmica ou societal tem entre seus principais teóricos Doise, Clémence e Lorenzi-Cildi. De base mais sociológica, procura analisar as representações sociais a partir das mudanças na sociedade.

2.3 Mecanismos de criação das Representações Sociais

As representações sociais permitem o contato e a interpretação dos acontecimentos sociais, sintetizando em alguns momentos saberes científicos com saberes populares. Como aponta Moscovici (2000), a finalidade principal das representações é tornar o não familiar em familiar socialmente, em compreensível. A criação de representações sociais acerca dos diversos objetos sociais e culturais, tem o objetivo de torná-lo dessa forma familiar, ou seja, comum.

Para isso, de acordo com a perspectiva de Moscovici (2000), a representação social opera por dois mecanismos, a ancoragem e a objetificação. A ancoragem tem o objetivo de tornar as ideias novas e “estranhas” em familiares, para isso buscam nos paradigmas já existentes de símbolos e crenças, elementos que possam ancorar as novas ideias em categorias já estruturadas.

No processo de *ancoragem* as ideias sociais são *enraizadas*, relacionadas, a concepções pré-existentes na cultura. Portanto, a partir de conceitos pré-existentes, são formados novos saberes, ancorados nas ideias anteriores presentes na sociedade e nos grupos sociais (Valentim, 2022).

Sendo assim, as novas ideias são ajustadas e conformadas nos padrões pré-existentes, sendo alteradas nesse processo. Os grupos não incorporam as novas ideias em sua exatidão, mas sim uma versão alterada, ancoradas em representações já consolidadas. Na objetivação, as novas ideias saem do “imaterial” para o quase concreto e objetivo. Elas são assim objetivadas em outras categorias mais sensíveis aos sujeitos, mais próximas de sua realidade material (Wagner, 2000).

Na objetivação, as ideias sociais são “concretizadas”, “coisificados”, concepções abstratas são materializadas em objetos. Esse processo está vinculado a todo sistema de divulgação do material científico, constituindo as formas das sociedades contemporâneas, onde há uma massiva presença do discurso científico (Valentim, 2022).

O estudo na área da representação social abarca uma diversidade de disciplinas e conhecimentos. Percebe-se com isso a diminuição das especialidades para as multiplicidades de ramos e saberes, como as ciências sociais, psicologia, filosofia, neurociências, psicanálise, por exemplo (Jodelet, 2019). Alguns críticos pós-modernos apontam que as representações sociais partem da ideia de cópia e reflexo da realidade, que as crenças são reproduções da dinâmica social em si.

Para Jodelet (2019), Moscovici introduziu nos estudos de representação sociais, reflexões sobre a importância das trocas verbais e a comunicação social, tendo a partilha grupal como uma das principais características, assim como a construção da realidade. Sendo assim, as representações sociais são construídas no contato com o mundo, porém, possibilitam formas diferentes de interação e interpretação, não sendo mera “cópia” da realidade. Jodelet (2019) aponta que a posição de reflexo e cópia do real das representações não encontra paralelo nos estudos de Moscovici, nem nos teóricos franceses e alemães.

2.4 Critérios para a identificação das representações sociais

Apesar de vários estudos e pesquisas acerca da representação social, os critérios de definição e conceituação não são uniformes ou totalmente aceitos por todos os investigadores na área. Teóricos como Moscovici e Abric podem apresentar algumas especificações na

definição dos termos de forma diferente, assim como outros cientistas sociais e psicólogos, por exemplo.

Alguns críticos apontam que alguns critérios para a definição do conceito de representação social, como a teoria do núcleo central e periférico (Abric), a ancoragem e objetificação (Moscovici), assim como outras características como um conjunto sistematizado de saber sobre determinado fenômeno social, ou seja crenças, afetos e valores, não são exclusivos e que podem também ser encontrados nas definições de representações e sistemas cognitivos individuais (Wagner, 2000).

Alguns critérios apontados por Wagner (Wagner, 2000) sobre a sociogênese das representações sociais e suas características, tentam responder a estas críticas. Temos então o consenso funcional, o critério de relevância, o critério de prática, o critério holomorfose. Todos esses critérios apontam para especificidades na conceituação e compreensão sobre representação social.

O critério do consenso funcional parte do princípio de que os grupos possuem certo consenso sobre determinadas crenças e imaginários compartilhados socialmente. Mais do que uma percepção quantitativa de membros, o consenso aqui entendido procura visualizar o grupo como uma unidade reflexiva e organizada por padronização de auto sistema e processo de autocategorização, com a interação de uma maioria qualificada de membros que fomentam e sustentam as representações sociais (Wagner, 2000).

O critério de relevância, já visto anteriormente, aponta que nem todas as concepções compartilhadas pelo grupo será uma representação social, porém, apenas aquelas que apresentam relevância social, importância para seus membros, capaz de mobilizar o grupo a pensar nelas e influenciar-se por elas (Wagner, 2000).

Outro critério apontado por Wagner (2000) será o da prática, centrada nas crenças que interferem no grupo, e de certa forma o muda socialmente. A ação é vista em conjunto com o pensamento, não separando ambos. Dessa forma, as representações sociais trazem marcas de ações e comportamentos de seus membros em função do que é representado, dos objetos sociais e culturais concebidos pelo grupo ou comunidade.

As representações sociais possuem sua origem e manutenção na dinâmica social. Sendo assim, o critério holomorfose pressupõe a cada membro do grupo que compartilha as representações, a possibilidade de prever as ações “normais” dos outros membros, uma vez que ela conforma as percepções e crenças coletivamente.

Wagner (2000) aponta que esses critérios, assim como um último de afiliação, ainda não foram largamente pesquisados ou operacionalizados em estudos sobre a sociogênese das representações sociais. O campo ainda está aberto a futuros estudos e pesquisas.

Vale lembrar que dentre os principais teóricos, temos o grande representante e precursor da teoria, o psicólogo social Serge Moscovici. Entre outros temos Wolfgang Wagner, Denise Jodelete, divulgadora e organizadora da teoria de Moscovici, Abric, criador da abordagem estrutural da representação social.

Os estudos de representações sociais são um convite para analisar como são as interações dos indivíduos nos grupos e comunidades, como significam sua realidade e como lidam com os saberes socialmente difundidos, que possuem relevância e impacto da sociedade. Reflexões sobre sujeitos sociais sempre inscritos e inseridos dinamicamente em determinados contextos.

2.5 Exemplo de um estudo de Representação Social

Como exemplo, citamos a representação social da fase da adolescência que se apresenta em textos jornalísticos, caracterizando-a como uma fase de rebeldia, problemas, dependência e imaturidade. Outra ideia que se mostra é a sua relação com a imagem de *estudante*. Outro grupo de adolescentes que são representados socialmente são os(as) jovens em cumprimento de medida socioeducativa, ou que estão em conflito com a Lei, idealizados(as) como excluídos e marginalizados. São representados(as) socialmente na sociedade como violentos(as) e perigosos(as), provenientes de famílias problemáticas (Coelho & Rosa, 2013).

Aqui uma pesquisa de representação social com jovens que cumprem medida de liberdade assistida, utilizando-se dos referenciais teóricos de Moscovici e Abric, quanto as suas crenças em relação ao ato infracional e sobre o programa socioeducativo, apontou que muitos associam crimes adultos às ações infracionais cometidas por eles(as), não relacionando-os à condição de pessoas em fase peculiar de desenvolvimento. Eles(as) acabavam incorporando crenças negativas da sociedade, que equiparavam os atos infracionais dos(as) adolescentes com os crimes de adultos. Porém, todos idealizavam como ações reprováveis, e que causaram impactos negativos em suas vidas (Coelho & Rosa, 2013).

Outro dado mostrado na pesquisa apontada como exemplo foi que os(as) jovens em liberdade assistida representavam socialmente o programa socioeducativo em que estavam inseridos como positivo, e relacionado ao resgate de projeto de vida. O termo mais associado

foi *educação*, mostrando o caráter transformador e pedagógico da medida de liberdade assistida, indo além de mero efeito punitivo (Coelho & Rosa, 2013).

As informações desta pesquisa foram coletadas em entrevistas semiestruturadas com 46 jovens em cumprimento de liberdade assistida em um município de grande porte do estado do Espírito Santo. Foi utilizado a metodologia de evocação de palavras com base na teoria do núcleo central e núcleo periférico de Abric, e usado o programa de computador *Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations* (EVOC), ferramenta muito utilizada na análise de representação social (Coelho & Rosa, 2013).

Quadro Conceitual 1 - Representação Social

Representação social é um conjunto de saberes práticos e conhecimentos construídos socialmente, representando uma mentalidade de significados, crenças, imagens simbólicas, compartilhadas por determinados grupos, *orientados para a compreensão social, material e ideológico* em que estão inseridos. Socialmente construídas, e compartilhadas no grupo, facilitam a compreensão de uma realidade comum, permitindo a comunicação entre os indivíduos. Como são formadas no âmbito social, é essencial compreendê-las dentro do contexto sócio-histórico em que são desenvolvidas. As representações sociais mediam as relações entre os sujeitos e seus comportamentos no âmbito social (Alexandre, 2004).

Representação social também pode ser vista como determinada organização mental, estruturada com componentes cognitivos, afetivos, avaliativos e simbólicos, sobre um fenômeno social significativamente relevante para os membros de um determinado grupo, comunidade ou sociedade. Sendo assim, ela aponta um conjunto de crenças e concepções que possuem importância social para determinado grupo, e não qualquer crença social compartilhada (Wagner, 2000).

3. METODOLOGIA

O tipo de pesquisa adotada neste estudo é predominantemente **qualitativa**, apesar de uso de certas características matemáticas. Esse método de pesquisa procura interpretar um determinado fenômeno partindo da construção de significados e sentidos de uma realidade vivenciada pelos participantes da amostra a ser estudada (Günther, 2006). As pesquisas

qualitativas procuram entendimentos e significados que as pessoas possuem sobre o mundo no qual vivem, ou como veem situações específicas do contexto em que estão inseridas.

Nesse sentido, o importante não é a busca de correlações estatísticas entre variáveis, mais sim a busca de relações, conexões, da compreensão das realidades sociais construídas pelos sujeitos (Günther, 2006). Sendo assim, a análise e reflexão parte da construção de significados pelos sujeitos, nas suas relações sociais e contextos simbólicos e culturais, como são caracterizados os estudos de representação social de determinadas populações.

Desta forma esta pesquisa procura identificar as representações sociais de educadores(as), em sua maioria professores(as) em sala de aula, de escolas públicas do Distrito Federal, acerca do objeto social: jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Para isso optou-se por uso de questionário *on-line* e o instrumento de associação livre de palavras (TALP), também na forma remota. Além deste objeto social, procurou-se também apreender a percepção dos(as) professores(as) sobre a relação educação e ressocialização dos(as) adolescentes.

De acordo com o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente e com o SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o(a) jovem em cumprimento de medida socioeducativa tem direito ao sigilo das suas informações, não podendo ser caracterizado(a) como tal na escola. Dessa forma, é vedada a divulgação de informações, mesmo aos(as) professores(as), que o(a) identifique como socioeducando que cumpre determinada medida socioeducativa.

Sendo assim, é esperado que os(as) professores(as) desconhecessem quais são os(as) estudantes, em suas salas de aula, que possam ser da socioeducação. Porém, os(as) educadores(as) acabam tendo acesso às informações, ou pelos(as) secretários(as) escolares e direção, ou pelos próprios(as) jovens acompanhados(as) pela socioeducação.

Mas isso não foi relevante para o andamento da pesquisa, uma vez que procuramos identificar as representações sociais de um grupo social específico em relação a outro grupo, mesmo que não haja contato entre eles. A pesquisa centrou-se no que os(as) educadores(as) pensavam em relação aos(as) jovens que cumprem medida e estudam, mesmo que esses(as) jovens não pudessem ser identificados(as) ou não tivessem este público na escola.

Uma das principais formas utilizadas para a captação das informações foi a utilização de um conjunto de questões e perguntas, sendo algumas objetivas, principalmente no

levantamento de dados demográficos e características gerais do grupo pesquisado, outras abertas, com finalidade de captar as representações sociais. De forma *on-line*, foram contactadas algumas instituições de ensino e solicitado ao(à) supervisor(a) ou coordenador(a) que disparasse nos grupos de mensagens de dispositivos de celular ou *e-mail* dos(as) educadores(as) da referida escola o questionário e o TALP. Outra estratégia adotada foi o contato de grupos de educadores(as) em rede social.

Dessa forma, os principais meios de coleta de dados foram a utilização de três instrumentos: **1. Questionário com informações gerais; 2. Teste de associação livre de palavras (TALP), com a caracterização e explicação por escrito das palavras com maior destaque, ou seja, as três primeiras; 3. Questionário com questões abertas.**

3.1 FORMA DE ANÁLISE

São basicamente duas formas de análise: a prototípica, com o auxílio do *software* de pesquisa qualitativa *Iramuteq*, e a análise de conteúdo. Para o TALP foi utilizado a análise prototípica, enquanto para os textos, a análise de conteúdo de Bardin na perspectiva de Franco (2018).

Para a análise de conteúdo os dados foram codificados e dispostos em categorias, buscando inicialmente os termos que mais se apresentaram, assim como seu equivalente semântico. Inicialmente a categorização foi de frases que possuem significado em comum, para depois organizá-las em sentidos e significados.

A análise de conteúdo procura identificar e interpretar os conteúdos das mensagens e comunicação entre os envolvidos. De acordo com Franco (2018), a mensagem expressa necessariamente um significado e sentido, além de ser de diversos formatos, como verbal, não verbal, documental, simbólica, entre outros. Outro ponto essencial é sua relação com o contexto, com a pessoa que a produz e sua interação com o ambiente.

Dessa forma temos a *fonte* (emissor), caracterizada pela pergunta “*quem* produz a mensagem?”; o *processo de decodificação*, com o “*por quê?*”; *mensagem*, “*o que é transmitido?*”; *processo de decodificação*, “*com que efeito?*”; *receptor*, “*para quem?*” (Franco, 2018). Sendo assim, a análise do conteúdo procura identificar de forma sistemática as características das mensagens para supor inferências.

A análise do conteúdo como método de investigação surgiu com a pesquisadora psicóloga Laurence Bardin, quando aplicou esta técnica na pesquisa psicossociológica, e nas sobre comunicações de massas (Bardin, 2021). Inicialmente com forte marca quantitativa, a metodologia de análise do conteúdo foi passando para a ênfase nas análises de cunho qualitativa com outros autores, e no contexto atual é assim conceituada (Franco, 2018). Essa metodologia vem auxiliando vários estudos nos campos das ciências humanas e psicologia social, assim como estudos da temática de representação social.

Assim, os dados foram codificados em seus elementos básicos, para a organização posterior em categorias. Dessa forma, foram tratados para se buscar sentidos e relações. Segundo Bardin (2021), o processo de codificação é a transformação dos dados brutos, segundo regras pré-definidas de organização e tratamento, em representações de sentidos do texto.

Como uma das etapas desta pesquisa é a comparação com outro estudo realizado em 2011 pela pedagoga Lourenço (2012) em sua tese de mestrado, com a mesma temática, optou-se por categorizar a partir das perguntas abertas, para buscar semelhanças ou diferenças nas representações sociais dos(as) educadores(as), conforme utilizado na outra análise.

A categorização (Bardin, 2021) seria a ordenação e agrupamentos de elementos codificados em determinados tópicos de sentido. Ela pode ser pré-determinada ou construída a partir dos códigos do texto, ou temas surgidos na análise. Para esta pesquisa, as informações coletadas e transcritas serão codificadas de acordo com as unidades de registro dispostas por Bardin (2021), portanto serão analisadas palavras-chave e principais temas. As unidades de contexto analisadas serão as frases para palavras, que dão sentido a elas, e os parágrafos para os temas.

Este pesquisa se utilizou da análise de conteúdo para investigar as falas dos(as) educadores(as) e compará-los entre si, procurando extrair sentidos e significados sociais do grupo, articulando com a teoria das representações sociais de Moscovici, Jodelet, Abric, Wagner entre outros teóricos.

Apesar de diversos teóricos trazerem contribuição à teoria desenvolvida por Moscovici, a forma mais **utilizada neste estudo é a abordagem estrutural de Abric**. Essa perspectiva, complementar às posições desenvolvidas por Moscovici, procura entender o fenômeno da representação social a partir da noção de núcleo central, mais resistente à mudança e organizador de outras concepções, e sistema periférico, volátil e mais ajustado às mudanças de contexto (Wachelke & Wolter, 2011).

A análise prototípica é caracterizada como o estudo dos quatro quadrantes ou casas, que procuram identificar, de forma hipotética, o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais de determinado grupo. Por meio do teste de associação livre de palavras, são levantados os elementos mais *prototípicos*, ou seja, mais salientes à consciência acerca das crenças e concepções dos sujeitos sobre determinado termo indutor. Então, é solicitado um conjunto de termos ou expressão, de acordo com o interesse do(a) participante, que vem à cabeça de forma livre e espontânea sobre algum indutor, que seria objeto investigado da representação social (Wachelke & Wolter, 2011).

Desenvolvida por Vergès (1992), a técnica de análise consiste em duas etapas: a análise prototípica, que seria a relação do cálculo *das frequências e ordem de evocação* das palavras extraídas do TALP; e, a segunda etapa é a construção de categorias de análises que reflete e avalia as frequências e co-ocorrência de significados.

Conforme exposto, esta pesquisa procurou trazer uma maior compreensão acerca das representações sociais dos(as) educadores(as), comparando também dois estudos: os resultados dessa pesquisa com os da dissertação de mestrado da dissertação da pedagoga Lourenço sobre a mesma temática.

Pretende-se esclarecer sobre as concepções dos(as) educadores(as) sobre jovem que cumpre medida socioeducativa, trazendo reflexão sobre os impactos deste imaginário nas diversas práticas pedagógicas e educacionais, além de compreender se a escola é vista como espaço de inclusão social.

A educação escolar é fator importante na reinserção dos(as) adolescentes em contextos protetivos e práticas sociais saudáveis, como preconizam o ECA e o SINASE. Dessa forma, compreender as representações sociais dos(as) educadores(as) possibilita a formulação de estratégias interventivas e o planejamento de operacionalização de políticas públicas mais favoráveis e inclusivas.

3.2 DADOS GERAIS

Por meio do uso do instrumento de pesquisa na forma *on-line* participaram 71 educadores(as) em algumas escolas espalhadas pelo Distrito Federal, sendo a maioria dos(as) professores(as) das regiões administrativas de Ceilândia e Recanto das Emas. O total dos(as)

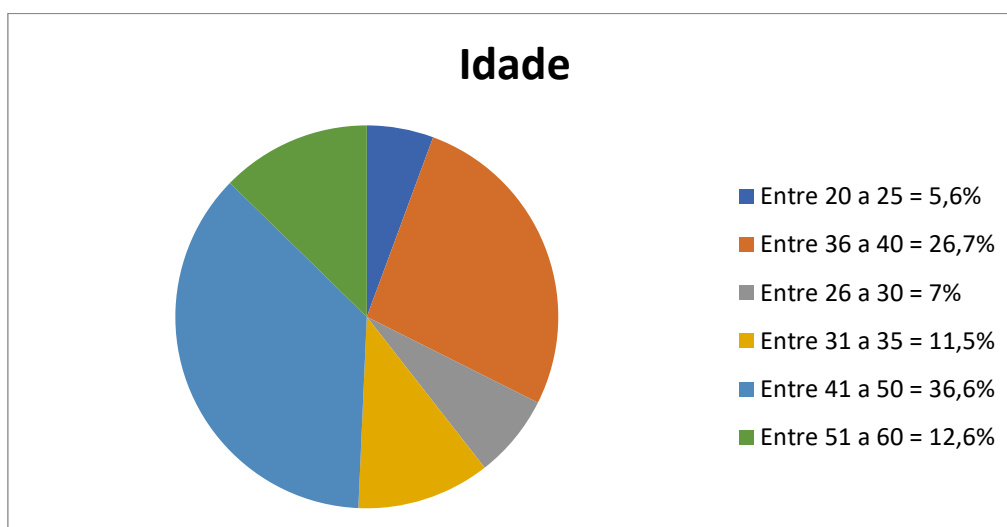
71 educadores(as) responderam aos dados gerais da pesquisa e o instrumento TALP. Porém, apenas 51 professores(as) responderam ao questionário com as questões abertas. O formulário havia uma primeira página com a concordância ou não do termo livre esclarecido, no qual explicava a pesquisa e as considerações éticas, como o sigilo nas informações que identificasse os participantes. Sendo assim, participaram apenas os que concordaram com os termos da pesquisa.

Foram 23 participantes que se identificaram com o sexo masculino, e 48 com o sexo feminino. As idades dos(as) educadores(as) variaram entre os 20 anos até 60 anos. Muitos(as) possuíam mais de uma graduação, porém, para a exposição aqui, foi considerada apenas a primeira, que está relacionada com a disciplina que leciona. Entre os(as) participantes, 44 informaram que possuíam pós-graduação *Lato Senso*, e 10 *Stricto Senso*.

a) Idade:

Entre 20 e 25: 4	Entre 26 e 30: 5	Entre 31 e 35: 8
Entre 36 e 40: 19	Entre 41 e 50: 26	Entre 51 e 60: 9
Entre 61 e 65: 1		

Gráfico 1

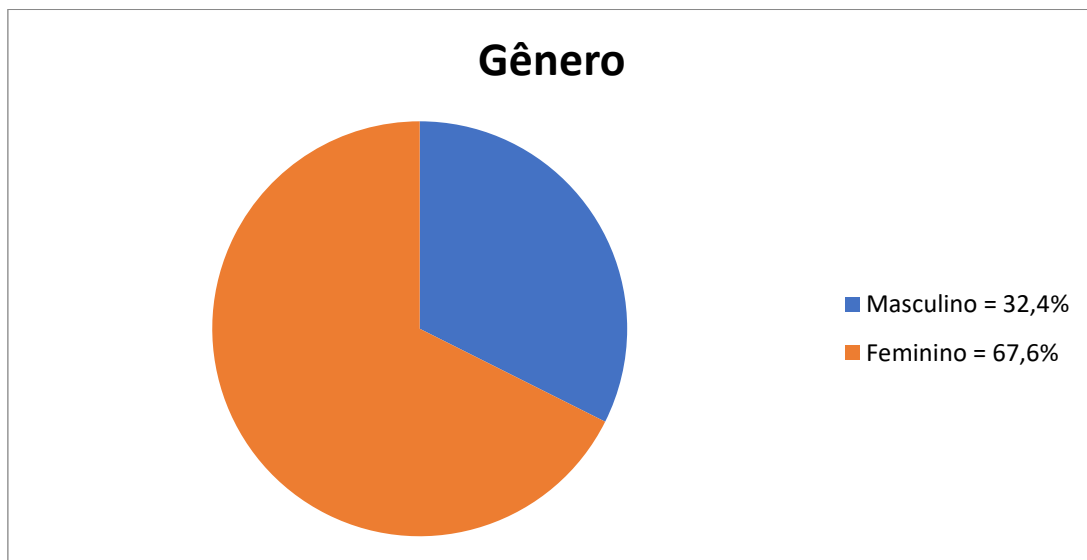


Aqui é possível visualizar que a maioria dos participantes são mais velhos, sendo 36,6% entre 41 a 50 anos. Outra idade em destaque é a que compreende entre 36 a 40 anos – 26,7%.

b) Gênero:

Masculino: 23	Feminino: 48
---------------	--------------

Gráfico 2



A grande maioria dos participantes é do gênero feminino, quase 70%. Havia pergunta sobre outro gênero não binário, porém, ninguém se identificou com ele.

c) Graduação:

Tipo:

Filosofia: 1	Ciências Sociais: 1	Física: 1
Artes: 2	Matemática: 3	Educação Física: 4

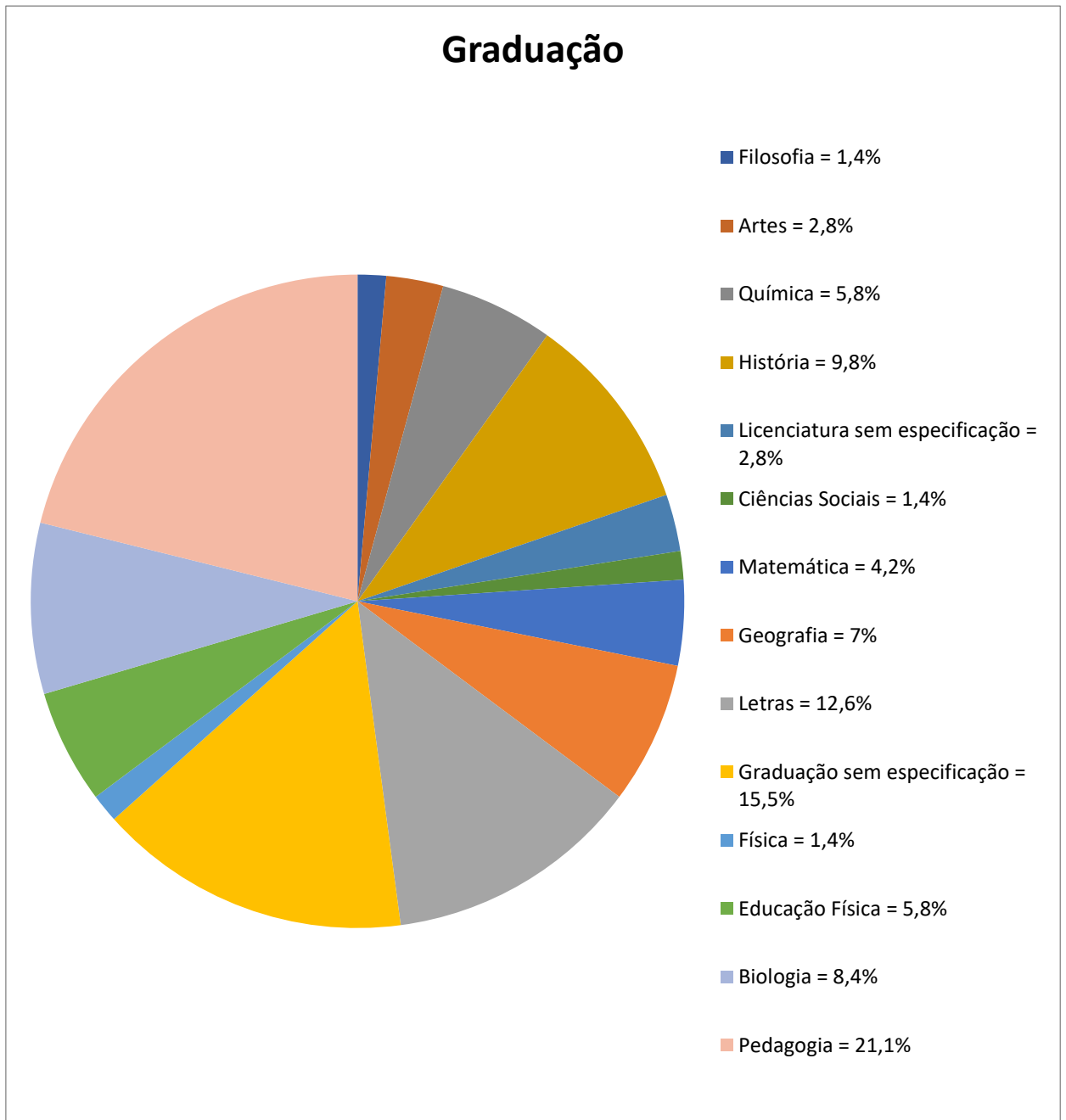
Química: 4	Geografia: 5	Biologia: 6
História: 7	Letras: 9	Pedagogia: 15
Licenciatura (sem especificação): 2	Graduação sem especificação: 11	

Gráfico 3

Aqui podemos perceber uma maioria de pessoas que são pedagogos, professores de atividades – 21,1%. Outro número em destaque são as graduações sem especificação, 15,5%, no qual os participantes apenas escreveram que possuem nível superior, mas sem dizer qual era

o

curso.

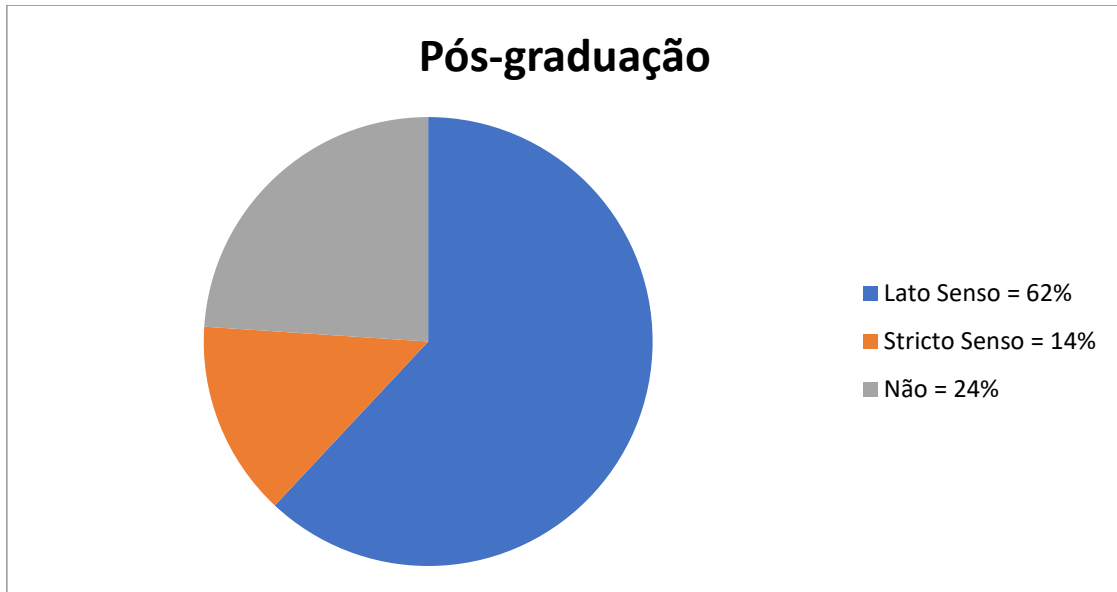


d) Pós-graduação:

<i>Lato Senso</i> : 44	<i>Stricto Senso</i> : 10	Não: 17
------------------------	---------------------------	---------

Podemos perceber uma boa capacitação dos educadores, pois a grande maioria possuem pós-graduação, sendo 62% com Especialização.

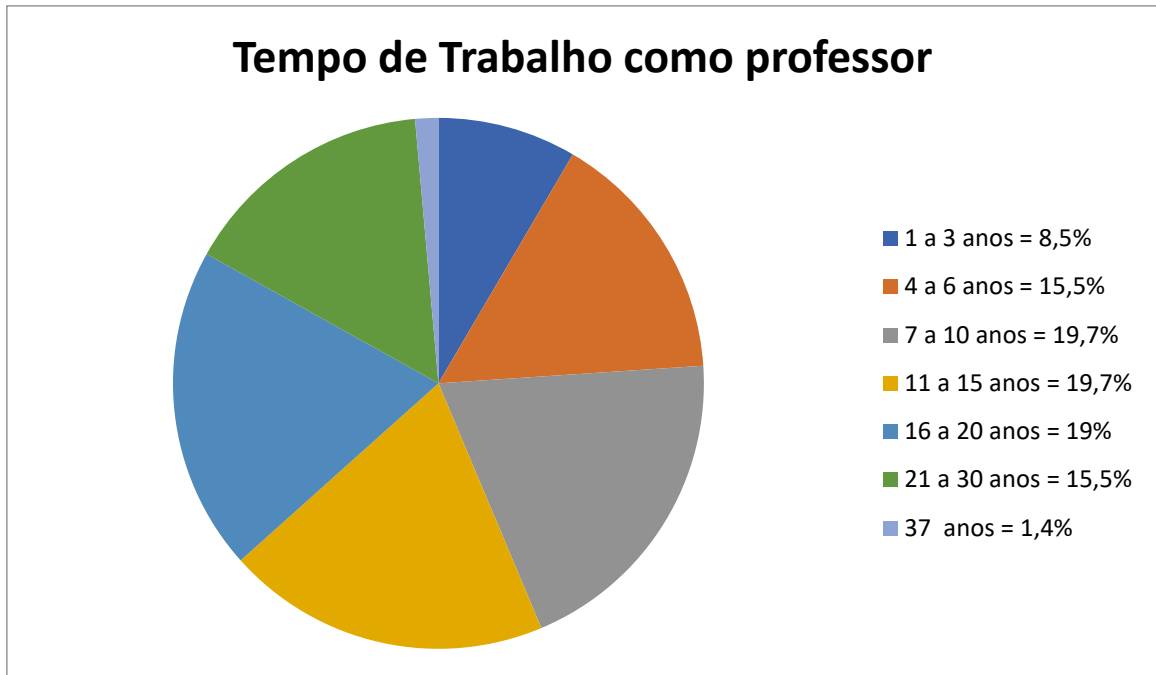
Gráfico 4



e) Tempo de trabalho como professor(a):

1 e 3 anos: 6	4 e 6 anos: 11	7 e 10 anos: 14
11 e 15 anos: 14	16 e 20 anos: 14	21 e 30 anos: 11
37 anos: 1		

Gráfico 5



Aqui podemos ver que muitos, a grande maioria, possuem mais de 7 anos de tempo de serviço na licenciatura. Apenas 8,5% possui até 3 anos de experiência como professor.

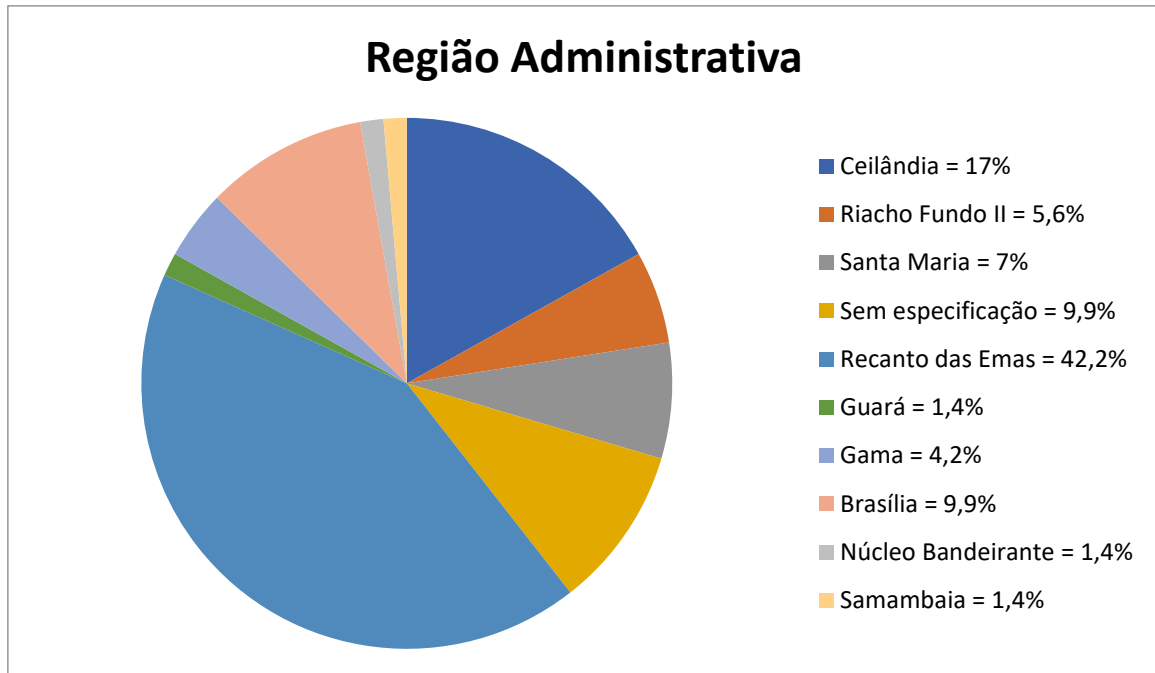
f) Cidade:

-

Quantidade de professor(a) por região administrativa:

Ceilândia: 12	Recanto das Emas: 30	Brasília: 7
Riacho Fundo 2: 4	Guará: 1	Núcleo Bandeirante: 1
Santa Maria: 5	Gama: 3	Samambaia: 1
Sem especificação da escola e região administrativa: 7		

Gráfico 6

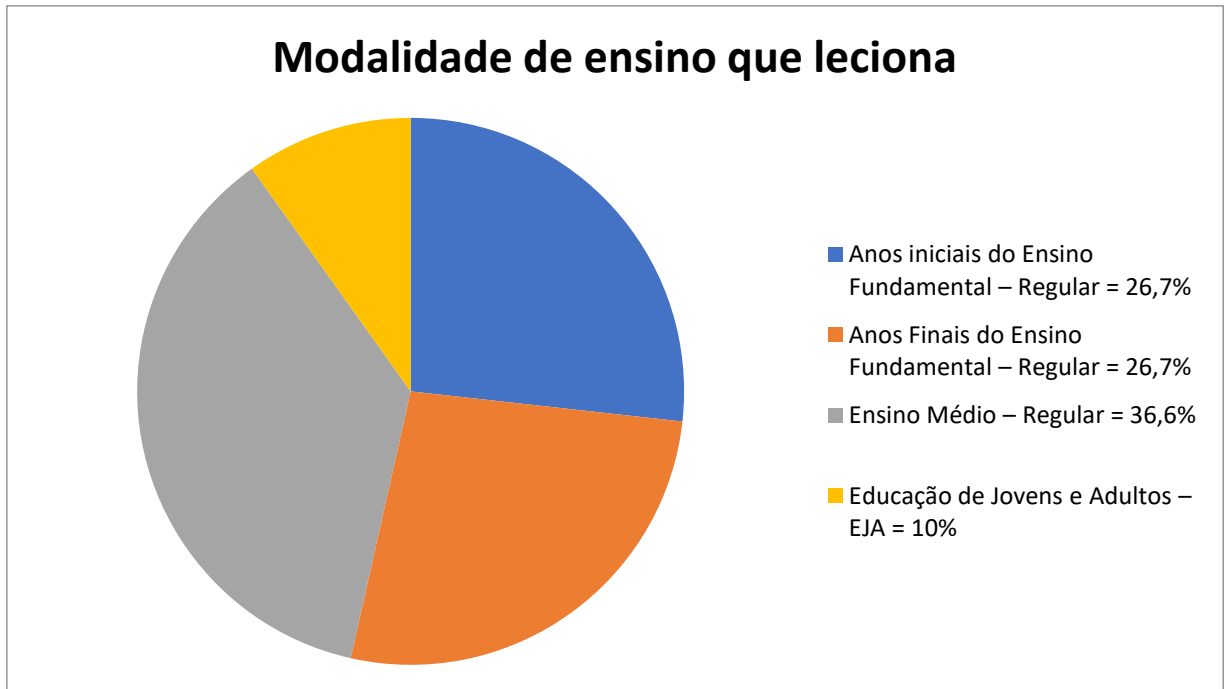


Podemos perceber que o nº de participantes não se localizou em apenas uma cidade ou região administrativa, mas sim se espalhou pelo DF.

g) Modalidade de ensino que leciona:

Anos iniciais do Ensino Fundamental – Regular: 19	Anos Finais do Ensino Fundamental – Regular: 19	Ensino Médio – Regular: 26
Educação de Jovens e Adultos – EJA: 7		

Gráfico 7



4. RESULTADO E ANÁLISE: Teste de Associação Livre de Palavras - TALP

A evocação de termos e expressões a partir de um indutor, ou objeto da representação social, é umas das técnicas mais utilizadas nos estudos da abordagem estrutural, principalmente na vertente do teórico Abric. Muito utilizada no Brasil, a técnica é de rápida aplicação e mostra bons resultados de estudo de base. Também é utilizada como pesquisa exploratória das representações, sendo aprofundada por outros instrumentos de pesquisa como o questionário, entrevista ou grupo focal (Wachelke & Wolter, 2011).

O instrumento TALP traz uma lista de termos associados espontaneamente pelos participantes ao indutor, mostrando um conjunto de palavras que precisam ser organizadas e classificadas, para posterior análise prototípica. Estudos que utilizam a associação de palavras solicitam normalmente de três a cinco termos. Esta pesquisa solicitou **cinco palavras** do termo indutor: *Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa*. Também se observa a ordem de evocação que servirá para o cálculo da montagem das quatro casas.

Sendo assim, a análise se embasará na resposta de duas coordenadas: a frequência de determinada palavra ou expressão presente no *CORPUS* do estudo presente no grupo

pesquisado, e na ordem média de evocação, ou seja, médias das respostas, sendo atribuído o valor de 1 para a primeira palavra associada, 2 para a segunda e assim por diante (Wachelke & Wolter, 2011). Sendo assim, quanto antes uma pessoa associa um termo, mais relevante ele será para a caracterização do seu sistema de crença, e do grupo social.

Além do TALP foi solicitada a explicação do sentido das três primeiras palavras associadas, ou seja, as mais importantes na ordem média de evocação. Essas explicações, além de trazer mais esclarecimento acerca dos sentidos das palavras, oportuniza informação para análise de conteúdo.

Em relação à quantidade de participantes por amostra, autores(as) não apontam um número mínimo específico para a análise prototípica. Existem pesquisas com relatos de 25 participantes, assim com número razoável de até 100 participantes. No entanto, independente do número de participantes na pesquisa, este instrumento não rastreia completamente a representação social de um determinado grupo, mas sim apresenta hipóteses e achados exploratórios, sendo necessário o uso de outras técnicas (Wachelke & Wolter, 2011). O estudo comparativo, a pesquisa da pedagoga Jaqueline sobre representação social dos(as) educadores(as), utilizou 73 participantes, próximo a este estudo de 71 educadores.

Quanto ao tratamento das palavras associadas, podem ser utilizados dois critérios: o semântico e a lematização. No semântico, a organização é feita de acordo com o significado dos termos, ou seja, é colocado como um mesmo termo na frequência, palavras ou expressões que possuem sentido semelhante, mesmo que se apresentem de forma diferente. Exemplo: “amigo”, “colegas”, “chapa”, “amigão”, “parceiro”.

Dessa forma, também são contabilizados como o mesmo termo palavras idênticas, mas com grau e pluralidade diferentes, porém, com o mesmo significado. Quanto a lematização, a organização e agrupamento são realizados com palavras que possuem o mesmo radical e classe, reunindo os termos em apenas respostas femininas ou masculinas, plural ou singular. Esta pesquisa adotou o **critério semântico** na organização dos termos.

Foram levantadas 344 palavras, sendo que alguns participantes destacaram apenas três termos ao invés de cinco. Isso não prejudicou o levantamento, pois a construção da análise prototípica e as quatro casas observam o todo e a ordem, sendo as três primeiras as mais importantes. Além disso, um número muito reduzido de participantes ressaltou apenas três termos.

4.1 Análise Prototípica

A pesquisa qualitativa vem lançando mão de uso de *software* para, cada vez mais, facilitar a análise e tratamento dos dados de texto. Entre eles temos o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que será utilizado na análise dos dados na forma prototípica. O IRAMUTEQ é um *software* livre, ou seja, gratuito e com código fonte aberto para modificações pelos(as) pesquisadores(as). Foi criado pelo francês Pierre Ratinaud utilizando a linguagem Python, e atualmente vem sendo muito empregado nos estudos de representação social (Souza et al, 2018).

O IRAMUTEQ permite a análise textual para várias finalidades, como análise de conteúdo, por exemplo, fazendo a contagem de termos. Para a análise prototípica lança mão de cálculos matemáticos com a força de determinadas expressões, frequência, e sua ordem de aparecimento. Também faz análise de similitude, como as árvores de termos ligados por aproximação de forças.

O uso do cálculo foi realizado pelo IRAMUTEQ para esta pesquisa, com um tratamento inicial dos termos para o formato do programa, e efetivado o processamento pelo *software*. Ele gera uma imagem organizada em quatro casas, que são ancoradas pela teoria das representações sociais estrutural de Abric. Cada bloco corresponde a uma estrutura cognitiva das representações sociais. No entanto, este estudo tem um caráter exploratório, levantando hipóteses de quais são as representações sociais pelos termos e seus significados, porém, precisa de estudos de aprofundamento, como questionários. Este estudo lançou mão de questionário com questões abertas para esta finalidade.

Os blocos dos quadrantes são: 1 - núcleo central; 2 – primeira periferia; 3 – zona de contraste; e, por fim, 4 – segunda periferia. De acordo com a teoria de Abric, cada representação social possui elementos de significado denominados de núcleo central, com determinadas características de estabilidade, enquanto o sistema periférico comporta elementos mais voláteis e flexíveis. A zona de contraste seria um possível núcleo central de um subgrupo social, dentro do todo de participantes da pesquisa.

Dessa forma:

Quadro 2: Critérios de análise dos quatro quadrantes adaptados de Vergés (Cosso et al, 2018, p. 12)

<p><i>NÚCELO CENTRAL</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Memória coletiva e história do grupo; - Consensual e estável - Resistente à mudança - Pouco sensível ao contexto imediato - Determina a organização - Gera significação e representação 	<p><i>PRIMEIRA PERIFERIA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração, história e experiências individuais; - Suporta a heterogeneidade do grupo/contradição; - Flexível/sensível ao contexto imediato; - Assimilação de novos conceitos; - Possibilidade de inovações de crenças e opiniões
<p><i>ZONA DE CONTRASTE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interlocutores, embatem com o núcleo central, tentam entrar ou permanecer nele; - Existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferenciada; - Elementos que complementam ou estão em transição com a primeira periferia; - Preconceito/estereótipos 	<p><i>SEGUNDA PERIFERIA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mais distante do núcleo central; - Menor possibilidade de vir a pertencer ao núcleo central; - Aquilo que é menos dito

Dessa forma o núcleo central corresponde àquilo que mais se apresenta de sólido e estável na representação social, o que lhe fornece significado, organização e coerência. Difícil de alteração, mais não impossível. A primeira periferia pode ter elementos que venham a compor e formar também o núcleo central, mas está mais distante e com menos força. Seriam mais flexíveis para se adaptar à realidade social e ao contexto atual. Aqui estão presentes características individuais e diferenças intergrupais. Aqui a novidade é uma possibilidade, tendo mais facilidade de surgir novas crenças e significados.

Na zona de contraste estão presentes características de subgrupos com núcleo central diverso, contrastando em alguns casos com o núcleo central do grupo social maior. Também pode comportar elementos que complementam o sistema periférico. Já na segunda periferia temos os elementos menos comentados, e menos proeminentes, na composição da representação social.

Para a construção dos quatro quadrantes, como comentado anteriormente, temos a relação matemática entre a frequência do termo e a ordem de evocação. Dessa relação é construída a tabela de quatro quadrantes. Sendo assim temos adaptado de Rocha (2023, p. 10):

Quadro 3: Interpretação da organização da representação social estrutural

1º Quadrante – Núcleo Central		2º Quadrante – Primeira Periferia	
Frequência	Forte: maior ou igual a FM	Frequência	Forte: maior ou igual a FM
Ordem Média de Evocação	Forte: menor que a OME	Ordem Média de Evocação	Forte: maior que a OME
<i>Elementos que combinam dois critérios: de natureza coletiva (elementos mais evocados) e de natureza individual (mais prontamente evocados)</i>		<i>Elementos periféricos mais importantes e carregados de valores individuais</i>	

3º Quadrante – Zona de Contraste		4º Quadrante – Sistema Periférico	
Frequência	Fraca: menor FM	Frequência	Fraca: menor FM
Ordem Média de Evocação	Forte: menor OME	Ordem Média de Evocação	Fraca: maior ou igual a OME

<i>Elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos, podendo revelar elementos que reforçam as noções presentes na primeira periferia</i>	<i>Evocações individuais mais imediatas do grupo, muito próximas da população</i>
--	---

Obs: FM – Frequência Média; OME – Ordem Média de Evocação

F – Frequência

No primeiro quadrante estão os termos evocados que apareceram igual, ou maior, a frequência média, e com a menor ordem de evocação, ou seja, foram mais rapidamente evocados. No segundo quadrante estão os elementos que foram evocados maior, ou igual, à frequência média, enquanto a ordem em que apareceram foi maior do que a ordem média de evocação. Na zona de contraste, terceiro quadrante, teremos uma frequência menor da FM e uma evocação mais rápida, menor do que a OME. Por fim, o quarto quadrante, mais distante do núcleo central, teremos uma frequência menor do que a FM, e termos menos prontamente evocados, tendo uma maior, ou igual a OME.

Com essas informações iniciais sobre a interpretação das tabelas dos quatro quadrantes de Vergés, podemos passar para a análise da pesquisa, realizada com os educadores do Distrito Federal, em relação ao termo indutor “*Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa*”. Temos então:

Quadro 4: Resultado desta pesquisa

1° Quadrante – Núcleo Central		2° Quadrante – Primeira Periferia	
FM: ≥ 5.04	OME: ≤ 2.86	FM: ≥ 5	OME: > 2.86
<p><i>EDUCAÇÃO (F 26; OME 2.7)</i></p> <p><i>ACOLHIMENTO (F 24; OME 2.7)</i></p> <p><i>RESSOCIALIZAÇÃO (F 20; OME 2.6)</i></p>		<p><i>FAMÍLIA (F 18; OME 3,6)</i></p> <p><i>OPORTUNIDADE (F 15; OME 3,4)</i></p> <p><i>FALTA (F 7; OME 2,9)</i></p>	

VULNERABILIDADE (F 18; OME 2.1)	PROBLEMAS SOCIAIS (F 7; OME 4,1)
INDISCIPLINA (F 7; OME 2)	VIOLÊNCIA (F 6; OME 3,8)
MODULAÇÃO_CONDUTA (F 6; OME 2.7)	

3° Quadrante – Zona de Contraste		4° Quadrante – Segunda Periferia	
FM: < 5,04	OME: < = 2,86	FM: < 5,04	OME: > 2,86
DISCIPLINA (F 5; OME 1,8) DESAJUSTE (F 5; OME 1,6) RESPONSABILIDADE (F 4; OME 2,8) RESSIGNIFICAÇÃO (F 4, OME 2) JUSTIÇA (F 4; OME 2,5) PRECONCEITO (F 3; OME 1,7) REFLEXÃO (F 3; OME 2,7) REPARAÇÃO (F 3; OME 2) FAMILIA_DESESTRUTURADA (F 2; OME 1) DIREITOS (F 4; OME 2,5) DESAFIO (F 2; OME 1,5)		SOCIEDADE (F 4; OME 3,2) INFRAÇÃO (F 4; OME 3,5) MEDIDA_SOCIOEDUCATIVA (F 4; OME 3,5) PUNIÇÃO (F 4; OME 4,2) POLÍTICAS_PÚBLICAS (F 3; OME 4,3) SOFRIMENTO (F3, OME 5) IGUALDADE (F 2; OME 3,5) REINCIDÊNCIA (F 2; OME 3,5) EMPATIA (F 2; OME 4,5) ANSIEDADE (F 2; OME 3,5) ESPORTE (F 2; OME 3,5) INEFICÁCIA (F 2; OME 3) CONDUTA (F 2; OME 5) ESPIRITUALIDADE (F 2; OME 4) ESPERANÇA (F 2; OME 4) DROGAS (F 2; OME 4,5) CRIMINALIDADE (F 2; OME 5)	

Podemos perceber de forma geral que os termos do núcleo central procuram resgatar o jovem em cumprimento de medida socioeducativa, visto como vulnerável, mas indisciplinado também. Tem um foco na educação, aqui entendido como *educação escolar* ou escolarização, como apareceu nos termos antes da lematização. Dessa forma podemos compreender que o(a) adolescente é encarado(a) como vulnerável, tendo necessidades não atendidas, precisando ser *acolhido(a)*, ao invés da visão punitivista e retributiva, ou seja, retribuir a dor que causou. Por meio da *educação e ressocialização* podemos alterar comportamentos inadequados (modulação de condutas).

A visão geral é positiva em relação ao(à) jovem em cumprimento de medida socioeducativa, que precisa ser visto(a) como tendo necessidades e problemas não resolvidos, amparado(a) pela educação como meio de reinserção social.

Vale ressaltar que o termo *ressocialização* remete ao ECA e as medidas socioeducativas, porém, tendo um caráter pedagógico e de reinserção do(a) jovem à sociedade, por meio de um processo educativo. O ECA foi um marco importante no resgate de adolescentes e crianças, vistos como sujeitos de direitos e em condição de desenvolvimento. Dessa forma, o conceito punitivista que vigorava com o Código de Menores (Lei n. 6.697/1979) foi alterado por outra concepção integral de direitos. Sendo assim, acolher o(a) jovem em suas vulnerabilidades, passa a ser essencial no processo socioeducativo, como previsto também pelo ECA (Maesima & Gomes, 2022).

As medidas socioeducativas, com princípios do ECA, e organizadas pelo SINASE, partem da visão que o(a) jovem são responsabilizados(as) pelos atos infracionais, porém, seguindo pilares do respeito, da liberdade, da dignidade e da perspectiva pedagógica (Maesima & Gomes, 2022). Visões que podem ser ancoradas com os termos trazidos no núcleo central, como *educação, acolhimento e ressocialização*.

Os tipos de execução de medidas socioeducativas, como liberdade assistida ou semiliberdade, não aparecem associados ao termo indutor *Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa* no quadrante do núcleo central. Aparece muito mais o processo e princípio “*ressocialização*”, assim como também não aparece a associação ao ato infracional, mas sim necessidade de alteração de comportamento, “*modulação de conduta*”.

A não associação do(a) adolescente a possíveis termos pejorativos como “menor”, “crime”, “violento”, mostra uma perspectiva diferente de se encarar a questão do(a) jovem que se apresenta em conflito com a Lei, assim como alguns aspectos de uma sociedade punitivista,

como a busca de alguns parlamentares e setores por redução da maioria penal, e visões que vinculam o(a) adolescente em cumprimento de medida aos maiores índices de aumento da criminalidade. Nesse aspecto, qualquer alteração na Lei deve passar por uma Assembleia Nacional Constituinte, pois a inimputabilidade penal de menores de 18 anos é uma cláusula pétrea (Maesima & Gomes, 2022).

A prisão e encarceramento de adolescentes em conflito com a Lei não conduziram na solução de problemas de comportamentos desajustados, como o que aparece no termo *indisciplinado(a)*, assim como não necessariamente melhoraria a ordem social, como se eles(as) fossem os(as) maiores responsáveis pela sua instabilidade. Dessa forma, existe a necessidade de se olhar para o contexto em que estão inseridos(as), marcados(as) por desigualdade social, pobreza, poucas oportunidades, ou seja, *vulnerabilidade*.

Para Maesima & Gomes (2022), o encarceramento de jovens e a busca de se modificar a legislação brasileira em relação a maioria penal, torna-se um mecanismo de perpetuação das desigualdades e reprodução dos problemas sociais, assim como a constante violação de direitos, não auxiliando na superação do problema.

Para isso, é necessário buscar a historicidade das questões sociais, e os contextos de exclusão racial e social acometidas por jovens periféricos e pretos no Brasil. Ou seja, **acolher** as **vulnerabilidades** sociais com políticas que se voltam para uma população marginalizada, valorizando a **reinserção social** por meio da **educação**, assim como políticas de redistribuição de renda.

Os termos apresentados no núcleo central mostram-se em oposição a uma visão ideológica de criminalização do(a) adolescente em medida socioeducativa, como apontam alguns estudos destacados por Bonatto & Fonseca (2020). Eles mencionam representações negativas, principalmente enfatizadas pela mídia, que relacionam responsabilização como a ideia de punição e encarceramento, diferente do termo apresentado *ressocialização*.

O conceito de socioeducação procura se opor a ideia do paradigma punitivista e de uma visão do *menor* em situação irregular da legislação anterior ao ECA e a Constituição Federal de 1988, assim como o advento do SINASE. Procura, dessa forma, resgatar a perspectiva da doutrina dos sujeitos de direito e proteção integral, assim como o caráter *educativo* (Bonatto & Fonseca, 2020).

No Segundo Quadrante, **primeira periferia**, aparecem termos da representação social que estão mais afastados do núcleo central, fazendo parte do sistema periférico, porém, que

podem vir a também compor alguns elementos do primeiro quadrante. Ou seja, são complementares ao núcleo central, sendo que podem alguns compor parte deste núcleo (Sá, 2002).

Sá (2002) aponta que, para Abric, todas as representações sociais estão organizadas e alinhadas a um núcleo central, que traz significados aos outros elementos presentes no sistema periférico. Porém, o núcleo central não é composto por um único elemento ou ideia, mas por um conjunto de significados coerentes, que juntamente com as crenças periféricas compõem a estrutura das representações sociais. Dessa forma, outras instâncias na estrutura das representações sociais fazem parte da sua importância, tendo papéis e funções diferentes, mas complementares ao núcleo central.

Na primeira periferia das representações sociais desta pesquisa com os(as) educadores(as) apareceram os termos: *família, oportunidade, falta, problemas sociais, violência*. Sendo assim, esses são os elementos de significado que compõem as primeiras camadas do sistema periférico, porém, mais próximos do núcleo central.

Podemos ressaltar que nos significados apresentados, o termo *falta* aparece como carência social e estatal em que estes(as) jovens vivem, e o *violência* tanto que praticam como da qual são vítimas.

Coerente com o que foi apresentado no núcleo central, os termos *oportunidade, falta e problemas sociais* remetem a situações de vulnerabilidade social, política e econômica, apontando como bases contextuais para a situação em que vivem os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. *Oportunidade* pode trazer a ideia de situações que favoreçam a reinserção do(a) jovem à sociedade de forma positiva, como o processo de educação escolar.

Muitos(as) jovens na socioeducação vão ter algumas oportunidades promovidas pelo Estado no processo de socioeducação, procurando intervir nas desigualdades sociais e resgatar o(a) jovem de uma trajetória infracional. A matrícula escolar e a educação vão entrar como direitos a serem garantidos a estes(as) adolescentes, refletindo um contexto favorecedor da aprendizagem e desenvolvimento, trazendo contexto positivo e fatores protetivos, oportunizando novas práticas sociais (Seabra & Oliveira, 2017).

Família aparece em destaque nos termos associados. A família corresponde a uma instância social de suma importância aos(as) adolescentes em desenvolvimento, criando amparos, processos educativos, orientação de conduta, modelos de comportamento, relações

afetivas e cuidados. É importante apontar que não apareceu necessariamente *família desestruturada*, mas família como base de desenvolvimento dos sujeitos, tendo uma relevância essencial na modulação de sua conduta, na formação de valores.

A maioria das famílias dos(as) socioeducandos(as) é composta por mulheres como as cuidadoras principais, principalmente solo, sejam mães, tias ou avós. Com renda baixa, e muitas vezes trabalhando, e com pouca ajuda dos pais dos(as) jovens. Mesmo trabalhando, as principais tarefas domésticas ficam a cargo delas (Rodrigues, 2018).

A organização das famílias vem mudando nos últimos anos, apesar da ideia de família burguesa nuclear continuar presente no imaginário social. Porém, quando se designa famílias de baixa renda, costuma vir também a crença de família desestruturada, como sendo incapaz de criar adequadamente os filhos e prover educação necessária (Rodrigues, 2018).

A palavra *problema social* denota as dificuldades pelas quais os(as) adolescentes passam em suas condições de sobrevivência, assim como suas famílias. Marcados(as) por baixa renda, empregos familiares precários, estigmas sociais, e a condição de marginalização imposta pela sociedade (Rodrigues, 2018).

No terceiro quadrante, comporto pela zona de contraste, temos os elementos da representação social que podem significar crenças principais de possíveis subgrupos inseridos na comunidade maior. Ou seja, dentro do grupo social maior, é possível a existência de subgrupos com representações sociais diferentes da maioria.

Na presente pesquisa foi encontrado um conjunto amplo de termos, sendo os mais destacados: *desajuste, responsabilidade, disciplina, ressignificação, justiça, preconceito, reflexão, direitos, reparação*. Temos então a ideia de vinculação a questão de justiça e direitos, responsabilização nos significados expressos do termo *responsabilidade*, disciplina como imposição de regras e normas.

Aqui aparecem dois termos que merecem atenção, o termo *desajuste e família desestruturada*. Eles podem conotar o que Rodrigues (2018) aponta como as características que a sociedade denota para jovens que cumprem medida socioeducativa, assim como suas famílias que seriam disfuncionais, e adolescentes que apresentam problemas de comportamento e adaptação às regras.

Por fim, no quarto quadrante temos o sistema periférico de segunda ordem, onde aparecem os elementos da estrutura da representação social com menor ênfase, mais próximo de contextos mutáveis, e com algumas características individuais. Entre os termos apresentados

temos: *criminalidade, conduta, drogas, espiritualidade, sofrimento, punição, infração, medida socioeducativa*.

Aqui aparecem ideias mais tradicionais acerca de concepções dos(as) jovens em cumprimento infracional, como sendo vinculados(as) à criminalidade e atos infracionais, usuários(as) de drogas, necessidade de punição e a medidas socioeducativas. Espiritualidade, aqui, apareceu também antes da lematização como *falta de Deus*, denotando questões morais de cunho religioso, descontextualizando o(a) jovem em sua condição socioeconômica.

4.2 Estudo da pedagoga Lourenço (2012): análise prototípica

A pesquisa da pedagoga Lourenço (2012) assemelha-se com esta produzida aqui, sendo uma análise das representações sociais dos(as) professores(as) em relação ao(à) jovem em conflito com a Lei, realizada em 2012. Ela prosseguiu com a análise prototípica e análise de conteúdo de oito entrevistas semiestruturadas. Este estudo irá comparar os achados dos dados atuais com a pesquisa dela, procurando verificar semelhanças e contrastes.

Para isso, iniciarei com a exposição dos dados da análise prototípica, e em outro momento, a análise de conteúdo. A entrevista que Lourenço realizou será comparada com o questionário aberto deste estudo, com aproximadamente 50 participantes. As perguntas, apesar de não serem idênticas, são semelhantes em alguns aspectos e nos objetivos.

Vale ressaltar que a comparação é geral, uma vez que os objetivos são semelhantes, o tema de pesquisa, as perguntas e tipo de análise. Porém, não é uma replicação exata, uma vez que a pesquisa qualitativa se mostra única em cada um dos seus estudos, pois os participantes são outros e o contexto histórico mudou. Também o termo indutor é semelhante na ideia, mas não idêntico. O termo atual se concentrou mais especificamente no *jovem em cumprimento de medida socioeducativa*, enquanto o de Lourenço no popular *jovem em conflito com a lei*. Porém, ambos trazem a mesma temática, adolescentes envolvidos em ilicitudes.

Com essas ressalvas iniciais, segue o quadro adaptado das quatro casas de Vergés da pesquisa de Lourenço (2012, p. 89), acerca das seis palavras invocadas com o termo indutor “*Para você, adolescente em conflito com a lei é ...*” pelos participantes (72) e tratadas pelo software EVOC:

Quadro 5: Resultados da análise prototípica do grupo de 2012

1º Quadrante – Núcleo Central		2º Quadrante – Primeira Periferia	
FM: > = 6	OME: Inferior a 3	FM: > = 6	OME: Superior 3
<p><i>ABANDONO FAMILIAR</i> (F 21; OME 2,61)</p> <p><i>SEM LIMITES</i> (F 16; OME 2,56)</p> <p><i>OMISSÃO DO ESTADO</i> (F 11; OME 2,36)</p> <p><i>REBELDE</i> (F 8; OME 2,62)</p>		<p><i>IMPUNIDADE</i> (F 8; OME 3,12)</p> <p><i>LEIS PERMISSIVAS</i> (F 7; OME 3,57)</p> <p><i>NECESSIDADE DE AJUDA</i> (F 7; OME 3,14)</p>	

3º Quadrante - Zona de Contraste		4º Quadrante – Segunda Periferia	
FM: de 3 a 5	OME: Inferior a 3	FM: de 3 a 5	OME: Superior a 3
<p><i>DELIQUENTE</i> (F 4; OME 2,75)</p> <p><i>FAMÍLIA DESESTRUTURADA</i> (F 4; OME 2,75)</p> <p><i>MARGINALIZADO(A)</i> (F 4; OME 2,75)</p> <p><i>PROBLEMÁTICO(A)</i> (F 4; OME 1,25)</p> <p><i>DESIGUALDADE SOCIAL</i> (F 3; OME 2,66)</p>		<p><i>DROGAS</i> (F 5; OME 3,2)</p> <p><i>FALTA DE EDUCAÇÃO</i> (F 5; OME 3,4)</p> <p><i>IRRESPONSÁVEL</i> (F 5; OME 3)</p> <p><i>CONFUSO(A)</i> (F 4; OME 3,5)</p> <p><i>INCONSEQUENTE</i> (F 4; OME 3,25)</p> <p><i>SEM OPORTUNIDADE</i> (F 4; OME 4,25)</p>	

IMATURO(A) (F 3; OME 2,33)	AUSÊNCIA DE DEUS (F 3; OME 4)
SEM PERSPECTIVA (F 3; OME 2,66)	AUTOAFIRMAÇÃO (F 3; OME 3)
	CARENTE (F 3; OME 3,66)
	DESAFIO (F 3; OME 4,33)
	DESOBEDIENTE (F 3; OME 3,66)
	FALTA AUTOESTIMA (F 3; OME 4)
	INVESTIMENTO EDUCAÇÃO (F 3; OME 3,66)
	NÃO TEME PUNIÇÃO (F 3; OME 3,66)
	POLÍTICAS PÚBLICAS (F3; OME 3)
	VIOLENTO (F3; OME 4,33)

Fonte: Dissertação de mestrado da pedagoga Jaqueline K. de S. Lourenço (2012)

Dessa forma, temos os quatro quadrantes com seus respectivos termos evocados, compondo o núcleo central e o sistema periférico, conforme a teoria da representação social estrutural de Abric. Como núcleo central, temos quatro termos principais: *abandono familiar, sem limites, omissão do Estado e rebeldes* (Louro, 2012).

O termo mais destacado e com mais ocorrência, frequência de 21 vezes, representando assim maior importância e intensidade, foi *abandono familiar*. Para Lourenço (2012), e de acordo com sua pesquisa realizada nas escolas, os(as) professores(as) relacionam a questão da socioeducação e o adolescente em conflito com a Lei com aspectos familiares de abandono e falta de acompanhamento dos pais ou cuidadores(as), sendo um dos principais fatores para o envolvimento infracional.

Lourenço (2012) ainda faz um paralelo entre seus estudos e o resultado de outra pesquisa, também realizada com educadores(as), de Albuquerque e Alvez-Mazzotti (2003), que avaliava as representações em relação a jovens em situação de risco. Os estudos de Albuquerque e Alvez-Mazzotti (2003) apontavam que os(as) educadores(as) responsabilizavam as famílias dos(as) adolescentes pelas situações de risco a que eles(as) estavam expostos.

Outro estudo apontado foi a pesquisa realizada por Espíndula e Santos (2004), com profissionais assistentes em desenvolvimento social, responsáveis pelo acompanhamento dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, que também responsabilizavam as famílias pelos comportamentos problemáticos dos jovens.

Para Lourenço (2012), os termos *irresponsáveis, rebelde e sem limites*, que apareceram no núcleo central, dão ênfase a fatores individuais, que para os(as) educadores(as) estão presentes nos(as) jovens em conflito com a Lei. Dessa forma, atribuía a questão do envolvimento infracional como sendo de responsabilidade ou da família, ou do próprio indivíduo, descontextualizando-o dos fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Lourenço (2012) também aponta que os termos “*rebelde, sem limites e irresponsáveis*”, também se assemelham a certa concepção de adolescência como imatura, e que não se conforma às regras, sendo uma fase do desenvolvimento conturbada.

Outro termo que mereceu destaque foi a “*omissão do Estado*”. Com essa terminologia, atribuem também responsabilidade ao Estado, na solução dos conflitos e questões de violência e atos infracionais cometidos por adolescentes. Para Lourenço (2012), o Estado tem um papel importante na diminuição da pobreza e da exclusão social.

Sendo assim, para Lourenço (2012), a análise do núcleo central de acordo com os termos evocados, sugere que as representações sociais dos(as) professores(as) pesquisados(as) na época, atribuem responsabilidade às famílias dos(as) jovens pelos seus problemas e envolvimento infracionais. Além disso, levantam fatores individuais e de personalidade dos(as) adolescentes para creditarem os desvios de condutas, e envolvimento em violência.

Quanto ao segundo quadrante, primeira periferia, os elementos destacados foram sobre questões *impunidade e leis permissivas*. Lourenço (2012) aponta que muitos veículos da mídia passam a ideia de que as leis para adolescentes autores(as) de atos infracionais são permissivas, ou que não funcionam. Tal ideia também é corrente em parcelas da sociedade, e apareceram nas representações dos(as) professores(as). É importante reforçar que a primeira periferia traz elementos que também podem fazer parte do núcleo central, ou complementá-lo (Sá, 1996).

Um ponto que Lourenço (2012) traz é que uma parcela significativa dos(as) professores(as) também apontou a necessidade de ajuda que estes(as) jovens precisam, mostrando que existe possibilidade de mudança.

No terceiro quadrante surgiram elementos que retomam a ideia da família como responsável pelos problemas, como *família desestruturada*, reforçando o núcleo central

abandono familiar. Surgiram também termos negativos sobre os(as) jovens em cumprimento de medida socioeducativa, como *delinquent e problemático(a)*, assim como outros: *imatuross(as) e sem perspectiva* (Lourenço, 2012).

Por fim, o quarto quadrante, segunda periferia, Lourenço (2012) ressalta o aparecimento do termo *droga e educação*. Esse último não tem nenhuma menção nos quadrantes anteriores, como se não fizesse parte da visão dos(as) educadores(as). A *educação* não aparece como sendo importante meio de mudança social. Aqui também aparece o termo *ausência de Deus*, vinculando a questão do envolvimento infracional com problemas de ordem religiosa.

Lourenço (2012) também solicitou aos(às) professores(as) que destacassem três palavras do conjunto de termos evocados (seis), e que considerassem como as mais importantes na relação do(a) jovem em conflito com a Lei. Posteriormente realizou o estudo prototípico, e chegou a um quadro que não se diferenciou muito do anteriormente mostrado.

Quadro 7: Análise das palavras destacadas – grupo de 2012

1° Quadrante – Núcleo Central	2° Quadrante – Primeira Periferia
<p><i>Abandono familiar</i> <i>Sem Limites</i> <i>Omissão do Estado</i></p>	<p><i>Impunidade</i> <i>Investimento Educação</i> <i>Necessidade de Ajuda</i></p>
3° Quadrante – Zona de Contraste	4° Quadrante – Segunda Periferia
<p><i>Inconsequente</i> <i>Irresponsável</i></p>	<p><i>Criminoso(a) menor</i> <i>Exclusão Educação</i> <i>Falta autoestima</i> <i>Família desestruturada</i> <i>Imoral</i> <i>Leis permissivas</i> <i>Pratica delitos</i></p>

Fonte: Dissertação de mestrado da pedagoga Lourenço (2012)

4.3 Comparação entre as pesquisas

As duas pesquisas foram realizadas com educadores(as) de regiões administrativas do Distrito Federal, com um número aproximado. Lourenço (2012) aplicou o TALP com 72 participantes, enquanto a pesquisa atual foi com 71 participantes. Porém, houve algumas diferenças. O estudo de Lourenço foi realizado em seis escolas de duas regiões administrativas Samambaia-DF, e Taguatinga-DF.

A pesquisa atual ocorreu em 10 regiões administrativas do DF, com várias escolas. Dessa forma, os professores estão mais espalhados. Porém, para os estudos de representação social, isso não vai impactar muito, pois o perfil dos participantes é semelhante.

Outra questão que é importante destacar diz respeito à comparação dos estudos. Eles são semelhantes, com objetivos parecidos, *porém não são idênticos, não são longitudinais*. O público originalmente pesquisado, os(as) professores(as) da pesquisa de Lourenço em 2012, não são os mesmos, assim como as escolas. Dessa forma, a comparação é geral, e deve ser vista com cautela. Não é a evolução das representações sociais dos(as) professores(as) originais, mas outro grupo, porém, com perfil semelhante. Feito essas ressalvas iniciais, podemos avançar na comparação das tabelas dos dados analisados pela técnica da prototípica, começando pelo primeiro quadrante – núcleo central:

Quadro 8: comparação de estudos 1

Estudo de 2023	Estudo de 2012
1º Quadrante – Núcleo Central	1º Quadrante – Núcleo Central
<i>EDUCAÇÃO</i>	<i>ABANDONO FAMILIAR</i>
<i>ACOLHIMENTO</i>	<i>SEM LIMITES</i>
<i>RESSOCIALIZAÇÃO</i>	<i>OMISSÃO DO ESTADO</i>
<i>VULNERABILIDADE</i>	<i>REBELDE</i>
<i>INDISCIPLINA</i>	
<i>MODULAÇÃO_CONDUTA</i>	

Podemos perceber de início que o termo *abandono familiar*, ou menção à família, não aparece no núcleo central dos(as) educadores(as) de 2023. Esse termo sinaliza que os(as) professores(as) de 2012 atribuíam mais a questão da família, no caso o abandono, aos jovens que cumprem medida socioeducativa, como um problema central, e que corresponde às primeiras evocações. Alguns estudos levantados por Lourenço destacavam que outros grupos sociais também traziam fortemente problemas na família, sendo uma causa principal dos problemas infracionais ou dos (as) jovens em situação de risco.

Outro destaque relevante, e que vai aparecer nos outros quadrantes, é a presença do termo *Educação*, do grupo de 2023. Esse termo foi o mais evocado e apontado como necessário aos(às) jovens que estão em conflito com a Lei, mostrando a importância dos aspectos pedagógicos. Nos significados das palavras, apareceu também associadas à *Educação* a escola e educação escolar. Isso pode apontar a escola e a educação como fatores de proteção destes jovens, propiciando mudanças positivas.

Podemos também apontar a diferença dos termos *Acolhimento e Vulnerabilidade* que apareceu nos educadores de 2023. Associaram a necessidade de atenção pelo fato de os(as) adolescentes estarem em envolvimento infracional, sendo um dos termos mais evocados, compondo o núcleo central das representações sociais deste grupo. Diferença, pois estes não aparecem no grupo de 2012, a não ser no termo pouco explorado do quarto quadrante *Carente*, fora isso, não é mostrado em nenhum outro.

Acolhimento e Vulnerabilidade, termos complementares que demonstram a necessidade de ajuda e auxílio a uma população com necessidades sociais e econômicas, exposta a riscos, mostra-se no 2º Quadrante na avocação *Necessidade de ajuda*, no grupo de professores(as) de 2012, quando eles(as) fazem alusão aos(às) jovens em conflito com a Lei. Isso revela que apesar de não aparecer no núcleo central do grupo de 2012, ainda sim é uma concepção importante para eles(as), compondo parte de suas representações sociais.

Outro termo ausente em qualquer quadrante do grupo de 2012 é *Ressocialização*. Tal termo nos remete também a ideia de educação como meio de mudança, assim como processos de intervenção para resgate do(a) adolescente em situação de risco e envolvido(a) em atos infracionais, para ser reinserido(a) na sociedade de forma positiva. Outro termo, cujo significado não aparece com os(as) professores(as) de 2012, é a *Modulação de conduta*, que aponta para estratégias de intervenção para a alteração de comportamento, e a necessidade de

correção de conduta. Porém, o termo ressocialização, muito em voga na atualidade, principalmente com o SINASE, pode também ser fruto do termo indutor, *cumprimento de medida socioeducativa*. No entanto, vale destacar que nas frases explicativas, os educadores trouxeram uma maior percepção de sua associação com a educação e com esses jovens.

Nos termos apresentados, entretanto, alguns são semelhantes nos significados, mostrando pensamentos e imaginário próximos. São os termos *Indisciplina*, no grupo de 2023, e *Sem Limites e Rebelde*, com os(as) professores(as) de 2012. Ambos os termos nos remetem à concepção do(a) adolescente em conflito com a Lei como sendo difícil, com comportamento conturbado em relação às regras sociais, talvez próximo a percepção do imaginário social da **fase de desenvolvimento da adolescência** como sendo marcada por conflitos, como apresentado nos estudos de Lourenço (2012).

Por fim, o termo *Omissão do Estado* não aparece no núcleo central do grupo de 2023, mais centrado na percepção da educação como fator de mudança. Porém, vale destacar que o Estado é essencial para promover mudanças sociais importantes, assim como o próprio papel da escola pública neste processo. *Omissão do Estado* aparece, porém, em outros quadrantes do nível periférico, quando professores de 2023 evocam termos com significado semelhantes.

Quadro 9: comparação de estudos 2

Estudo de 2023 2º Quadrante – Primeira Periferia	Estudo de 2012 2º Quadrante – Primeira Periferia
<p><i>FAMÍLIA</i></p> <p><i>OPORTUNIDADE</i></p> <p><i>FALTA</i></p> <p><i>PROBLEMAS_SOCIAIS</i></p>	<p><i>IMPUNIDADE</i></p> <p><i>LEIS PERMISSIVAS</i></p> <p><i>NECESSIDADE DE AJUDA</i></p>

VIOLÊNCIA	
-----------	--

Aqui, no Segundo Quadrante do grupo de 2023 surgiram alguns termos que apareceram no núcleo central dos professores de 2012. São os termos *Família e Falta*, aqui entendidos como falta de políticas públicas e falta do Estado. Os(As) educadores(as) continuam atribuindo responsabilidade às famílias pela situação de problemas infracionais dos adolescentes em conflito com a Lei, porém, com peso menor na representação social, como aparece no grupo de 2012.

Dois outros termos que merecem destaque são *Oportunidade e Problemas_Sociais*, que surgiram no grupo de educadores(as) de 2023. *Oportunidade* não vai aparecer em nenhum quadrante do grupo de 2012, e nos remete a uma mudança de concepção que pode apontar a necessidade de oportunidades para a mudança positiva dos(as) adolescentes em conflito com a Lei. O termo complementa-se aos já evocados *Educação e Ressocialização*, apresentados no núcleo central dos educadores de 2023.

Problemas Sociais, que apontam condições socioeconômicas desfavoráveis dos(as) adolescentes e suas famílias, irá surgir na zona de contraste do grupo de 2012, como sendo a representação de um subgrupo, como aponta Sá (1996), na teoria das representações sociais de abordagem estrutural.

O termo *Violência*, que pode designar tanto as violações diversas que sofrem como comentem os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, aparece no 2º quadrante, mostrando uma importância significativa para o grupo de educadores(as) de 2023.

As evocações *Impunidade e Leis Permissivas*, não terá paralelo nas representações sociais do grupo de educadores 2023, não tendo termos semelhantes. No 3º quadrante irá aparecer *Justiça e Leis*, mas não com o significado pejorativo como *Leis Permissivas*, fazendo alusão a que o sistema legal favorece de certa forma os problemas infracionais e, conseqüentemente, a *impunidade*.

Quadro 10: comparação de estudos 3

Estudo de 2023 3º Quadrante – Zona de Contraste	Estudo de 2012 3º Quadrante – Zona de Contraste
<p><i>DISCIPLINA</i></p> <p><i>DESAJUSTE</i></p> <p><i>RESPONSABILIDADE</i></p> <p><i>RESSIGNIFICAÇÃO</i></p> <p><i>JUSTIÇA</i></p> <p><i>PRECONCEITO</i></p> <p><i>REFLEXÃO</i></p> <p><i>REPARAÇÃO</i></p> <p><i>FAMILIA_DESESTRUTURADA</i></p> <p><i>DIREITOS</i></p> <p><i>DESAFIO</i></p>	<p><i>DELIQUENTE</i></p> <p><i>FAMÍLIA DESESTRUTURADA</i></p> <p><i>MARGINALIZADO</i></p> <p><i>PROBLEMÁTICO</i></p> <p><i>DESIGUALDADE SOCIAL</i></p> <p><i>IMATURO</i></p> <p><i>SEM PERSPECTIVA</i></p>

Podemos perceber que as representações sociais se divergem em vários pontos específicos dos termos evocados, mas em um quadro geral, o grupo de 2023 tem uma visão mais positiva do(a) jovem que cumpre medida socioeducativa, do que o de 2012, onde apareceram termos como *Problemático*, *Delinquente*, *Sem Perspectiva*.

Um ponto que se assemelha é a de *Família Desestruturada* que apareceu em ambos os grupos no mesmo quadrante. *Desigualdade Social* apareceu no grupo de 2023 como *Problemas sociais* em outro quadrante, mostrando que está presente em ambos os participantes, porém, com ênfases diferentes.

Quadro de estudos 11: comparação de estudos 4

No grupo de 2023 podemos ver termos que conotam resgate do(a) jovem em

Estudo de 2023 4º Quadrante – Segunda Periferia	Estudo de 2012 4º Quadrante – Segunda Periferia
<p><i>SOCIEDADE</i></p> <p><i>INFRAÇÃO</i></p> <p><i>MEDIDA_SOCIOEDUCATIVA</i></p> <p><i>PUNIÇÃO</i></p> <p><i>POLÍTICAS_PÚBLICAS</i></p> <p><i>SOFRIMENTO</i></p> <p><i>IGUALDADE</i></p> <p><i>REINCIDÊNCIA</i></p> <p><i>EMPATIA</i></p> <p><i>ANSIEDADE</i></p> <p><i>ESPORTE</i></p> <p><i>INEFICÁCIA</i></p> <p><i>CONDUTA</i></p> <p><i>ESPIRITUALIDADE</i></p> <p><i>ESPERANÇA</i></p> <p><i>DROGAS</i></p> <p><i>CRIMINALIDADE</i></p>	<p><i>DROGAS</i></p> <p><i>FALTA DE EDUCAÇÃO</i></p> <p><i>IRRESPONSÁVEL</i></p> <p><i>CONFUSO</i></p> <p><i>INCONSEQUENTE</i></p> <p><i>SEM OPORTUNIDADE</i></p> <p><i>AUSÊNCIA DE DEUS</i></p> <p><i>AUTOAFIRMAÇÃO</i></p> <p><i>CARENTE</i></p> <p><i>DESAFIO</i></p> <p><i>DESOBEDIENTE</i></p> <p><i>FALTA AUTOESTIMA</i></p> <p><i>INVESTIMENTO EDUCAÇÃO</i></p> <p><i>NÃO TEME PUNIÇÃO</i></p> <p><i>POLÍTICAS PÚBLICAS</i></p> <p><i>VIOLENTO</i></p>

cumprimento de medida socioeducativa, ou indicando a percepção da questão de forma mais complexa, com menos atributos pessoais dos(as) jovens, como o grupo de 2012. Exemplo são os termos *Desafio*, *Reflexão*, *Reparação*, *Ressignificação*, que se apresentam no grupo de 2023.

Aqui podemos ver um conjunto de percepções que refletem o sistema periférico mais distante, e com características mais individuais dos grupos pesquisados. Podemos destacar as percepções de ambos os grupos que são semelhantes como *Espiritualidade – Ausência de Deus, Drogas e Políticas Públicas*. Porém, os termos se distanciam em vários pontos. Aqui, no grupo de 2023, irão aparecer questões vinculadas à *Criminalidade, Ineficácia* (entendido como ausência da eficácia da questão legal, que aparecerá no grupo de 2012 em outros quadrantes mais fortes), *Reincidência, Infração, Medida socioeducativa*. Também irá aparecer outros termos de caráter mais individual, como *Sofrimento e Ansiedade*.

No grupo de 2012 também irá surgir um conjunto de termos que denotam pontos individuais nos(as) adolescentes em conflito com a Lei como *Carente, Não teme punição, Violento, Confuso, Inconsequente, Irresponsável*, vinculado o(a) jovem a pessoa “perigosa”.

5. ANÁLISE DE CONTEÚDO: Significado das palavras do TALP

Na aplicação do TALP no grupo de 2023, foi solicitado que os(as) participantes destacassem as três primeiras palavras evocadas, e escrevessem a relação que acreditavam ter com o termo “*Adolescente que cumpre medida socioeducativa*”, colocando o significado. Dessa forma, os(as) 71 educadores(as) desenvolveram explicações sobre porque estes termos eram importantes para eles(as).

Ao contrário do trabalho de Lourenço (2012) sobre representação dos(as) professores(as) em relação aos(às) jovens em conflito com a Lei, que utilizou a análise prototípica para estudar os três termos destacados pelos(as) participantes, a pesquisa atual utilizou a análise de conteúdo dos significados trazidos pelos(as) próprios educadores(as).

A análise de conteúdo é uma metodologia de investigação de textos desenvolvida pela psicóloga Laurence Bardin (2021), na qual procura identificar padrões e categorias nas falas dos sujeitos, ou material impresso jornalístico, assim como em outros formatos. Muito da pesquisa social se baseia em textos de entrevistas, que se referem aos pensamentos, memórias, planos, emoções, sendo que algumas vezes mais do que possam imaginar os autores. Dessa forma, análise de conteúdo pode produzir inferências objetivas, considerando também o contexto social (Bauer, 2002).

Inicialmente a análise de conteúdo se centrava na enumeração dos termos presentes no texto, e na codificação matemática destas palavras, como presença e quantidade. Desenvolvido como método de análise de textos nas ciências sociais empíricas, com forte ênfase na quantificação, foi modificando-se com o tempo para abrir espaço, também, para características do *corpus* como tipos, qualidades e sentidos (Bauer, 2002).

Nesse sentido, a análise de conteúdo nos permite traçar a visão de mundo dos sujeitos pesquisados, sua percepção social, atitudes, opiniões, assim como compará-los com outros grupos. Sendo assim, o *corpus* do texto representa a expressão, os significados de um grupo que escreve, ou externaliza seus pontos de vista e posteriormente é transformado em produção textual (Bauer, 2002).

Aqui iremos desenvolver duas análises de conteúdo: a primeira sobre os significados produzidos pelos(as) participantes sobre os termos evocados destacados, e sua relação com a frase indutora; e, em segundo, os textos do questionário aberto aplicado aos(às) educadores(as). Esse último será ainda comparado com as entrevistas realizadas por Lourenço em 2012 com o seu público-alvo, professores(as) da rede pública de ensino.

Dessa forma, as palavras destacadas com significados pelos(as) participantes de 2023 no TALP foram divididas em categorias e subcategorias. A organização em categorias surgiu pela *leitura flutuante* dos textos produzidos, em não estabelecidas anteriormente. Foram construídas sete categorias: *Medida Socioeducativa, Características dos Jovens, Situação Escolar, Situação Familiar, Contexto Social, Atitudes voltada para os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, Questão Legal.*

Sendo assim, segue a primeira categoria:

Quadro 12: Categoria – Medida Socioeducativa

CATEGORIA: Medida Socioeducativa
→ Subcategoria: Como Punição
<p>(...) <i>Privação, porque de alguma forma o(a) adolescente "perde" sua liberdade...</i></p> <p>(...) <i>Estar sendo "punido(a)" geralmente é resultado de ter praticado algum tipo de violência. Muitas das vezes estar na situação de cumprimento de medida afasta as pessoas...</i></p> <p>(...) <i>Responsabilidade do Sistema...</i></p>

(...) Isolamento e revolta creio que fazem parte do dia a dia do adolescente que está privado(a) de sua liberdade...

➔ Subcategoria: Como Reeducação

(...) responsabilização pelo ato infracional praticado, impõe o retorno ao espaço escolar...

(...) Trabalho deverá ser de mais resgate e reorientação social...

(...) Oportunidade de repensar sobre a ação que o levou até ali. Reaprender...

(...) Ter acesso a direitos e valores na vida pessoal e social (...) aprender sobre responsabilidade no que diz respeito a seus atos praticados, evitando assim a reincidência e ter uma nova oportunidade de socialização...

(...) reparação porque tem a possibilidade de reconhecer seu erro e reescrever a própria história...

(...) Ressocialização: medida primária no aspecto socioeducativo da Criança e do Adolescente retratada no diploma normativo do ECA, por isso primordial...

(...) medida socioeducativa é uma nova chance para que ele(a) se torne um(a) bom(boa) cidadão(ã)...

(...) Evitar a reincidência e fazer a sua ressocialização da melhor forma...

(...) Medidas socioeducativas servem para: Mudança, através da educação. Modulação de conduta, para viver melhor em sociedade...

(...) medida socioeducativa tem como finalidade educar o(a) adolescente para que este(a) tenha uma oportunidade de voltar à sociedade com novas possibilidades e perspectivas de vida, se ressocializando, ou seja, fazendo parte da mesma como um sujeito de direito e deveres...

(...) Ressocialização no sentido de o(a) adolescente enfrentar restrições decorrentes de infrações cometidas sem que lhe seja negado a chance de passar por medidas socioeducativas que possibilitem seu retorno pleno ao convívio social...

(...) Trata-se também de uma recuperação e em certo nível, um aprimoramento dessa habilidade da vivência em sociedade, com a reafirmação da existência de regras para o bem comum, da necessidade de sua observância, assim como da oportunidade de reabilitação de equívocos para melhor integração e harmonia coletiva...

(...) Socioeducativo (...) importância do adolescente, que tenha cometido algum delito, ter acesso e amparo a medidas socioeducativas, para a sua inserção na sociedade...

(...) Ressocialização: medidas efetivas que a sociedade em geral deve fazer para que o indivíduo consiga uma nova perspectiva de vida...

(...) Ressocialização – é preciso reintegrar esses indivíduos na sociedade promovendo uma mudança comportamental durante o período da medida...

(...) medida socioeducativa é uma estratégia válida para a ressocialização do(a) adolescente, que muitas vezes entra na criminalidade devido ao envolvimento com drogas...

(...) precisam ser reeducados(as) (em suas atitudes, comportamentos) no sentido de refletirem sobre suas atitudes passadas e futuras, para poderem se reinserir na sociedade, convivendo respeitosamente com os seus pares...

Nesta categoria estão as partes dos textos dos participantes que correspondem às Medidas Socioeducativas. Aqui eles(as) se referem aos(às) adolescentes em conflito com a Lei pela via da socioeducação, e cumprimento de medida. Foram dois grupos de subcategorias: uma com visão mais punitivista, vendo a medida socioeducativa pelo viés da sentença pelo ato infracional cometido; e outra subcategoria, que encara a socioeducação pela perspectiva educativa e pedagógica, focando a ressocialização e retorno positivo à sociedade. Foram poucas as pessoas com visão punitivista em relação ao grupo daquelas com a perspectiva pedagógica.

Podemos destacar na perspectiva pedagógica as frases: “(...) Trabalho deverá ser de mais resgate e reorientação social”; “(...) Oportunidade de repensar sobre a ação que o levou até ali. Reaprender”, “(...) Ressocialização: medidas efetivas que a sociedade em geral deve fazer para que o indivíduo consiga uma nova perspectiva de vida”, “(...) Socioeducativo (...) importância do(a) adolescente, que tenha cometido algum delito, ter acesso e amparo a medidas socioeducativas, para a sua inserção na sociedade”.

Na visão da *reeducação*, a questão principal é a eficácia da medida socioeducativa como meio de resgate do(a) jovem em situação de risco e mudança positiva de comportamento, com a perspectiva de inserção à sociedade, tendo como princípios o respeito, aspectos pedagógicos, como retorno ao processo de escolarização, valorização da socioeducação.

As medidas socioeducativas de privação de liberdade são vistas pelo ECA e SINASE como excepcionais e transitórias, tendo o Estado a necessidade de valorizar o meio aberto, onde os jovens estão inseridos(as) na sociedade e com os familiares, como a liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade. Com isso se pauta a superação da cultura punitivista de encarceramento dos(as) adolescentes, e sua institucionalização (Bonatto & Fonseca, 2020).

Nessa perspectiva, as políticas públicas, principalmente com o advento do SINASE, procuram a superação da lógica punitivista, buscando o alinhamento com a visão educativa e pedagógica das medidas socioeducativas (Bonatto & Fonseca, 2020), como visto em muitas falas dos(as) educadores(as).

Outra categoria apontada na pesquisa é a voltada para as *características dos(as) jovens*, como atributos e qualidades intrínsecos nos(as) adolescentes. Aqui, duas subcategorias se mostraram presentes, uma com visão negativa, ou com perspectiva de ver o(a) jovem em cumprimento de medida socioeducativa como *vulnerável*.

Quadro 13: Categoria - Características dos(as) jovens em cumprimento de medida socioeducativa

CATEGORIA: Características dos(as) jovens em cumprimento de medida socioeducativa
→ Subcategoria: Características individuais negativas
<p><i>(...) impressão de que não há receio ao cometimento de crimes mesmo quando já passaram pelo processo de cumprimento de medida socioeducativa (...) não estão prontos a ressocialização...</i></p> <p><i>(...) Irresponsabilidade por não ter aprendido. Desajuste por algum aspecto...</i></p> <p><i>(...) jovens são imaturos(as) de tal forma que acabam sendo inconsequentes, ou seja, praticam atos fora da lei; atos irresponsáveis, pois não medem as consequências para ele(a) e para a sociedade...</i></p> <p><i>(...) eles(as) não veem expectativa de mudança de vida...</i></p> <p><i>(...) muitas vezes esses(as) adolescentes já estão com a mente formada sobre a forma em que eles(as) querem ganhar a vida e podem resistir a novas formas de crescimento...</i></p> <p><i>(...) adolescente é indisciplinado...</i></p> <p><i>(...) adolescentes que passaram por traumas e situações de violência. Com isso, a violência é algo normal para eles(as) e isso me gera um sentimento de medo, de perigo iminente, apesar de reconhecer que normalmente são vítimas...</i></p> <p><i>(...) característica que tem se apresentado no comportamento das gerações mais recentes é uma noção deturpada de valores, que induz os(as) jovens à criminalidade...</i></p>

<p><i>(...) Carência de afeto, de atenção. Irreverência: dificuldade em compreender hierarquia...</i></p> <p><i>(...) adolescentes, imediatistas por natureza, supõe que todos e qualquer regra/lei vem de encontro a sua liberdade. Na sua maioria tem problemas com disciplina, e fogem das regras que promovem correção de comportamento...</i></p>
<p>→ Subcategoria: Visão do jovem em medida socioeducativa como vulnerável</p>
<p><i>(...) Em muitos casos os(as) jovens cometem delitos por falta de oportunidade...</i></p> <p><i>(...) jovem que se encontra vinculado(a) à medida socioeducativa possivelmente se encontra em conflito e vulnerabilidades...</i></p> <p><i>(...) Porque geralmente é um(a) adolescente que nunca teve um acolhimento e assistência, principalmente vindo de sua família...</i></p> <p><i>(...) Vulnerável, pois acredito que a maioria dos(as) alunos(as) são desprovidos de recursos materiais e imateriais...</i></p> <p><i>(...) desenvolvem transtornos como forma de defesa...</i></p> <p><i>(...) na verdade não fomos formados(as) para enfrentar bandido(a), não temos amparo para lidar com essa situação, infelizmente a justiça finge que educa e nós, professores(as) fingimos que damos aula, muito triste...</i></p>

Aqui podemos visualizar duas posições que quase empataram, porém, com mais peso para a visão negativa dos atributos dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em comparação à visão do(a) jovem como vulnerável. A posição negativa assemelha-se aos pontos levantados pela pedagoga Lourenço (2012) em seus estudos com professores(as). Como esse estudo, esta pesquisa apontou uma visão do(a) jovem adolescente como uma fase de envolvimento conturbado com regras e autoridades.

Podemos destacar as frases: “(...) adolescente é indisciplinado...”, “(...) jovens são imaturos de tal forma que acabam sendo inconsequentes, ou seja, praticam atos fora da lei; atos irresponsáveis, pois não medem as consequências para ele(a) e para a sociedade...”, “(...) adolescentes, imediatistas por natureza, supões que todos e qualquer regra/lei vem de encontro

a sua liberdade. Na sua maioria tem problemas com disciplina, e fogem das regras que promovem correção de comportamento...”.

Apesar do envolvimento em atos infracionais, este(a) jovem também foi visto(a) como em situação de risco e vulnerável socialmente, como: “(...) *Vulnerável, pois acredito que a maioria dos(as) alunos(as) são desprovidos(as) de recursos materiais e imateriais...*”; “(...) *Em muitos casos os(as) jovens cometem delitos por falta de oportunidade...*”; “(...) *Porque geralmente é um(a) adolescente que nunca teve um acolhimento e assistência, principalmente vindo de sua família...*”. Como aponta Pires et all (2018), no entanto, a participação cada vez maior de adolescentes envolvidos(as) em atos infracionais possa ser uma realidade crescente, a situação de vulnerabilidade social e carências socioeconômicas pelas quais estão expostos, favorece a adesão ao crime como forma de escapar dos problemas de exclusão social.

Entre as vulnerabilidades apontadas por Pires et all (2018), podemos destacar a evasão escolar pela qual os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa estão envolvidos(as). Essa triste realidade é uma situação cotidiana, favorecendo a ilicitude, que também amplia a exclusão do campo escolar.

Mais uma categoria identificada diz respeito à *situação escolar*, onde os(as) professores(as) apontaram um conjunto de questões vinculadas à Educação:

Quadro 14: Categoria – Situação Escolar

CATEGORIA: Situação Escolar
➔ Subcategoria: Educação escolar como desafio
<p>(...) <i>Desafio para a escola planejar, executar e valorizar a presença desse(a) jovem dentro do ambiente educacional...</i></p> <p>(...) <i>dado o histórico escolar (...) o(a) adolescente demandará mais atenção no trato pedagógico...</i></p> <p>(...) <i>Desafio: de tentar entender o que levou ele(a) a estar nessa situação, ser desafiado(a) a dar sempre o melhor para os(as) alunos(as) em todos os aspectos cognitivos e sociais...</i></p> <p>(...) <i>escola precisa advertir os(as) docentes sobre as consequências dos seus atos e quais possíveis obrigações deverão cumprir de acordo com o dano realizado...</i></p> <p>(...) <i>Abandono dos estudos e atraso na escolar...</i></p>

(...) Acredito que além de estarem inseridos(as) em uma cultura que nitidamente desvaloriza a importância da educação e, conseqüentemente, do conhecimento para seu desenvolvimento pessoal...

(...) encontram-se em desajuste idade/série, há uma seqüência de evasões escolares...

→ Subcategoria: Educação como oportunidade de mudança positiva

(...) Educação para ter acesso aos conhecimentos para (...) formação de cidadão(ã)...

(...) mais uma vez, tem que estudar, continuar, não desistir, tem que existir a esperança, sonhar, ele(a) deve ser reintegrado(a) na sociedade...

(...) A educação traz oportunidade de vida pra ele(a)...

(...) educação transforma vidas...

(...) evolução na educação para não voltar a criminalidade...

(...) quanto menor o nível educacional mais fácil ser influenciado(a)...

(...) Educação para evoluir como pessoa, superação por vencer desafios, convivência, pois se faz necessário, interação com outros cidadãos(ãs)...

(...) e a escola tem que ter paciência para restaurar esse(a) aluno(a) com dedicação, e ele(a) se perceba com consciência, e mude suas atitudes...

(...) educar o indivíduo é a forma mais completa para que o(a) adolescente retorne sua rotina, objetivos e sonhos...

→ Qualidade na Educação

(...) Qualidade na educação: instrumento utilizado para a efetivação da ressocialização...

(...) Para garantir a qualidade da educação, acompanhando o processo educativo de cada adolescente, auxiliando em sua inclusão na sociedade...

Podemos visualizar três subcategorias, sendo *Educação escolar como desafio*, que traz as posições dos(as) educadores(as) em relação à educação escolar voltada para o público

adolescente em conflito com a Lei, e todos os desafios e dificuldades; a *Educação como oportunidade de mudança*, nas falas que valorizam a educação como meio de inserção social e mudanças positivas na vida destes(as) jovens, valorizando a educação como estratégica no processo socioeducativo; e, *Qualidade na Educação*, que apareceu bem pouco, mas irá trazer reflexão sobre a importância da qualidade em educação.

Podemos destacar nos desafios e dificuldades as frases: “(...) *Desafio para a escola planejar, executar e valorizar a presença desse(a) jovem dentro do ambiente educacional...*”, “(...) *Desafio: de tentar entender o que levou ele(a) a esta nessa situação, ser desafiado(a) a dar sempre o melhor para os(as) alunos(as) em todos os aspectos cognitivos e sociais...*”. Aqui podemos ver um conjunto de fatores apontados pelos(as) educadores(as) como sendo desafios para a educação escolar destes(as) jovens, como a questão da defasagem idade/série, a compreensão das dificuldades vivenciadas pelos(as) adolescentes, o desafio da presença deles(as) no espaço escolar e a evasão escolar.

Pires et al (2018) traz que a evasão escolar é um fenômeno presente em adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, argumentando com vários fatores para explicá-la, porém, dois pontos são importantes: a necessidade de obtenção de renda, para suprir as dificuldades sociais e econômicas suas e de suas famílias, o que acaba afastando estes(as) adolescentes do espaço acadêmico. Outro motivo é a falta de interesse destes(as) jovens pela escola, por não acreditarem que podem mudar de vida por meio dos estudos. Possuem uma crença de derrota quanto aos estudos, e ao passar dos anos, com reprovações, e falta de acolhimento por parte da escola, acabam evadindo dos estudos.

Porém, muitos(as) professores(as) trouxeram a educação como meio de promover mudanças positivas, e de auxiliar os(as) jovens no processo de socioeducação e reinserção social. Podemos destacar: “(...) *mais uma vez, tem que estudar, continuar, não desistir, tem que existir a esperança, sonhar, ele deve ser reintegrado na sociedade...*”; “(...) *A educação traz oportunidade de vida pra ele(a)...*”; “(...) *educação transforma vidas...*”. Na parte da qualidade da educação, foi ressaltada sua importância para a efetivação da socioeducação, como um item necessário, além também de auxiliar na inclusão social.

Outro conjunto de crenças e concepções que surgiu nos escritos foi o tópico sobre *situação familiar*, como categoria:

Quadro 15: Categoria – Situação familiar

CATEGORIA: Situação Familiar
<p>→ Subcategoria: Família como fator de proteção</p> <p>(...) <i>Família, estrutura, base de valores e incentivo...</i></p> <p>(...) <i>Família é a base da estrutura de um cidadão, e com isso a sociedade auxilia nessa formação do indivíduo...</i></p> <p>(...) <i>a família, juntamente com a escola, desempenham um papel muito importante na formação integral nos âmbitos pessoal, social e profissional de cada indivíduo...</i></p> <p>(...) <i>educação, a família e a sociedade presentes podemos transformar a realidade dos(as) nossos(as) jovens...</i></p>
<p>→ Subcategoria: Ausência familiar</p> <p>(...) <i>ausência da família na vida do(a) adolescente o(a) leva a caminhos errados...</i></p> <p>(...) <i>falta da presença da família, os(as) adolescentes ficam sem referência e sem bons exemplos. Muitas das vezes essa ausência familiar é porque os pais saem para trabalhar e os(as) adolescentes fazem o que querem...</i></p> <p>(...) <i>Desajuste na família...</i></p> <p>(...) <i>vulnerabilidade (econômica, social) está atrelada ao fato desse(a) jovem não ter apoio ou estrutura familiar, e muitas vezes se sentir responsável por sua subsistência ou de sua família...</i></p> <p>(...) <i>normalmente família ausente...</i></p> <p>(...) <i>A questão família faz parte de uma estrutura base na formação da pessoa. Caso uma pessoa não tenha a participação familiar na sua vida que está em formação, essa pessoa terá grandes dificuldades de ser incluída na sociedade.</i></p> <p>(...) <i>a maioria apresenta desestrutura familiar em seu ambiente doméstico...</i></p> <p>(...) <i>abandono dos pais leva esses(as) adolescentes a escolher o mundo que enche os olhos sem pensar nas consequências, sendo cada vez mais envolvidos(as) na criminalidade, e sendo forçados(as) a pagar seus crimes em liberdade assistida.</i></p>

(...) Desestruturadora – falta de assistência/acompanhamento familiar, principalmente...

Podemos ver duas posições, uma em que a família é vista como parceira importante no processo socioeducativo sem julgamento ou concepção negativa; e outra, que focaliza a ausência familiar e a ideia de “família desestruturada” como pertencente a estes(as) jovens. Esse tópico se assemelha aos estudos de Lourenço (2012), no qual a maioria dos(as) professores(as) atribuía os problemas sociais e de envolvimento infracional dos(as) adolescentes pela ausência de acompanhamento parental, e organização familiar.

Na família como suporte, podemos destacar: “(...) *Família, estrutura, base de valores e incentivo...*”; “(...) *Família é a base da estrutura de um cidadão, e com isso a sociedade auxilia nessa formação do indivíduo...*”; “(...) *educação, a família e a sociedade presentes podemos transformar a realidade dos(as) nossos(as) jovens...*”. Aqui os(as) educadores(as) trazem a ideia de família como fator de proteção e base para um bom desenvolvimento.

Na concepção de ausência familiar, a maioria das evocações, podemos ver: “(...) *ausência da família na vida do(a) adolescente o(a) leva a caminhos errados...*”; “(...) *Desestruturadora – falta de assistência/acompanhamento familiar, principalmente...*”; “(...) *abandono dos pais leva esses(as) adolescentes a escolher o mundo que enche os olhos sem pensar nas consequências, sendo cada vez mais envolvidos(as) na criminalidade, e sendo forçados(as) a pagar seus crimes em liberdade assistida...*”. Dessa forma, responsabilizam a organização familiar pelo fato do(a) jovem estar se envolvendo em ilicitudes, evocando mais essa ideia ao pensar no(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Outro quadro de categoria diz respeito ao contexto social desses(as) adolescentes:

Quadro 16: Categoria – Contexto social

CATEGORIA: Contexto Social
→ Subcategoria: Contexto socioeconômico e ausências diversas
<i>(...) contexto de dificuldades que podem ser sociais, familiares, econômicas, de uso de drogas etc...</i>

(...) econômicos, sociais, familiares ou emocionais (ou todos esses ao mesmo tempo) e isso requer um trabalho de apoio, o que pode não acontecer, e isso torna a situação ainda mais complexa...

(...) Pobre, porque quem perdura nesse tipo de situação, geralmente são os(as) jovens de famílias de baixa renda, que não conseguem pagar para libertar os(as) filhos(as)...

(...) Alunos(as) que se encaixam nessa fase são adolescentes que sofrem com a desigualdade social...

(...) Vulnerabilidade social – falta de rede de apoio...

→ Subcategoria: Presença do Estado

(...) maioria dos(as) jovens tem uma série de direitos humanos negados...

(...) inoperância por parte do governo...

(...) políticas públicas para esse público devem agir no sentido de influenciar nas escolhas futuras dos(as) mesmos(as)...

(...) sociedade deve receber essa pessoa em formação e inseri-la em um processo de evolução o qual deve existir políticas públicas por parte dos governantes...

(...) grande desafio do Estado, por meio de políticas públicas, a ressocialização destes indivíduos...

→ Subcategoria: Racismo

(...) O preconceito está diretamente ligado ao racismo, e sabemos que no Brasil os(as) jovens pretos(as) têm bem menos chances de conquistar alguns locais na sociedade...

(...) Negros(as), por conta do racismo estrutural em que nossa sociedade vive, pois sofreram periferização e fazem parte da maior população pobre do país, onde detém menores condições de escolarização estão mais expostos a violência e criminalidade...

(...) por conta do preconceito esse(a) jovem não volta pra sociedade de forma a ser bem aceito(a)...

→ Subcategoria: Questão social como possível desencadeador de atos infracionais

(...) Existe uma grande desigualdade social e isto leva a muitos destes(as) jovens a decisões equivocadas...

(...) e não se perder, muitas vezes no meio em que vive, nas situações de vulnerabilidade em que estão inseridos(as), é um processo longo, mas é viável...

(...) desigualdade coloca nossos(as) adolescentes em uma situação difícil, e pode fazer com que eles(as) façam escolhas não muito boas...

(...) pobreza é terreno fértil para criminalidade...

(...) Acredito que algo faltou e gerou uma carência extrema para que o indivíduo agisse de modo a enfrentar as regras sociais...

(...) adolescentes que vivem em vulnerabilidade por vezes sentem o desejo de ter o que não foi proporcionado, por vezes são empurrados(as) para a situação que os(as) envolve em crimes...

(...) Problemas sociais e familiares elevando cada vez mais o índice de criminalidade entre os(as) adolescentes...

Podemos ver quatro subcategorias identificadas nesse tópico. Os(as) educadores(as) giraram em quatro posições, não necessariamente excludentes entre si, como o contexto socioeconômico como base para se pensar o(a) jovem em medida socioeducativa; a presença estatal como propulsor de políticas públicas que favoreçam esta população, ou sua ausência; o racismo apareceu como uma marca para alguns(umas) educadores(as); e, por fim, o entendimento que atribui a causa do envolvimento infracional dos(as) jovens pela via das dificuldades socioeconômicas.

Em destaque da primeira subcategoria, *Contexto socioeconômico e ausências diversas*, temos: “*(...) Vulnerabilidade social – falta de rede de apoio...*”; “*(...) contexto de dificuldades que podem ser sociais, familiares, econômicas, de uso de drogas etc...*”. Na subcategoria *Presença do Estado*, temos: “*(...) inoperância por parte do governo...*”; “*(...) sociedade deve receber essa pessoa em formação e inseri-la em um processo de evolução o qual deve existir políticas públicas por parte dos governantes...*”.

Podemos apontar na subcategoria *Racismo*: “*(...) O preconceito está diretamente ligado ao racismo, e sabemos que no Brasil os(as) jovens pretos(as) têm bem menos chances de conquistar alguns locais na sociedade...*”. E, por fim, na última subcategoria, *Questão social como possível desencadeador de atos infracionais*: “*(...) Problemas sociais e familiares elevando cada vez mais o índice de criminalidade entre os(as) adolescentes...*”; “*(...) desigualdade coloca nossos(as) adolescentes em uma situação difícil e pode fazer com que*

eles(as) façam escolhas não muito boas...”, “(...) pobreza é terreno fértil para criminalidade...”.

A questão socioeconômica precária, e certa ausência estatal, é uma realidade para os(as) jovens em conflito com a Lei. Muitos(as) apresentam índices altos de pobreza e pertencentes às classes populares, além do fato de uma maioria de negros(as), marcando também questões raciais (Souza et all, 2020). Porém é preciso ter cautela em associar imediatamente criminalidade com pobreza, trazendo um viés negativo às classes populares. É uma questão complexa e que envolve vários fatores, como falta de políticas públicas por exemplo.

Avançando, podemos ver a categoria *Atitudes para o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa*, que traz a visão dos(as) educadores(as) em relação ao trato com os(as) jovens em conflito com a Lei:

Quadro 17: Categoria - Atitudes para o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa

CATEGORIA: Atitudes para o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa
→ Subcategoria: Relacionados à mudança de comportamento e disciplina
<p><i>(...) Acreditar que uma pessoa, mesmo em fase de formação do pensamento, possa mudar sua forma de agir e não ser um negligente...</i></p> <p><i>(...) melhoria de comportamento...</i></p> <p><i>(...) quando um(a) adolescente comete um erro é necessário a reparação...</i></p> <p><i>(...) conduzir o(a) jovem a refletir sobre a importância da disciplina para conviver em sociedade...</i></p> <p><i>(...) Profissionalização: de extrema importância, pois fiz parte do processo de ressocialização, esses indivíduos precisam ser úteis para a sociedade...</i></p> <p><i>(...) Disciplina: se relaciona com “andar na linha” depois de cometido uma infração...</i></p> <p><i>(...) Mudança de caráter. Correção: resolver e responder pelos erros. Mudar a atitude...</i></p> <p><i>(...) Firmeza para seguir na construção do caráter...</i></p>
→ Subcategoria: Relacionados ao resgate do(a) jovem em situação de risco

(...) Recuperação: tentar ajudar a recuperar a alta estima, a vontade de ser inserido(a) na sociedade, de estudar e saber que seu futuro pode ser diferente...

(...) São pessoas que podem encontrar uma nova forma de agir e pensar...

(...) Reintegração por deixar de viver as margens da sociedade...

(...) Respeito pela sua história e trajetória de vida, que muitas vezes a sociedade cobra e julga sem conhecer sua realidade...

(...) Quando é oferecida a oportunidade este(a) jovem pode ser ressocializado(a), e assim atingir grandes conquistas e construir o seu futuro...

(...) Ser respeitado e amado(a) pelas pessoas...

(...) direito de qualquer cidadão(ã), seja ele(a) adolescente ou não, que possa ter uma segunda chance, uma ressignificação, um sentido, um propósito para a sua vida, pessoal e social...

(...) o(a) adolescente necessita, na maioria das vezes, se sentir acolhido(a) e que tem alguém que se preocupa e importa com ele(a).

(...) Respeito à vida para que seja recíproco...

(...) Oportunidade – para começar diferente...

(...) Juventude – tem tempo para recomeçar...

(...) esperança de ele(a) tenha um futuro melhor...

(...) Ajuda - pois sei que, geralmente, esses(as) jovens se encontram abandonados(as) por familiares e professores(as)...

(...) jovem deve ser acolhido(a) e não marginalizado(a)...

(...) Acolhimento para ganhar a confiança...

(...) Sonho e vida adulta para o(a) adolescente são essencialmente entrelaçados para uma vida feliz...

(...) sem ônus de seus delitos, pois apesar de tudo ele(a) deve ver uma luz no fim do túnel, ter sonhos, esperança de que vai alcançar seus objetivos, ter suporte e continuar...

(...) O amor-próprio faz com que o(a) adolescente possa amar ele(a) mesmo(a) apesar de qualquer coisa acontecendo ao redor dele(a)...

➔ Atitudes negativas

(...) Perderam vida, perderam tempo...

Com a maioria dos escritos podemos ver duas concepções principais. Uma com foco na visão de disciplina e necessidade de mudança de comportamento, outra com a perspectiva de acolhimento e resgate do(a) jovem em situação de risco. A socioeducação pressupõe que o(a) jovem precisa de regras e disciplina, porém, o foco está nas transformações educativas e sociais que ela promove, procurando valorizar os(as) adolescentes como sujeitos de direito (Silva et all, 2022).

Destacando alguns pontos da subcategoria *Relacionados à mudança de comportamento e disciplina*, temos: “*(...) Disciplina: se relaciona com “andar na linha” depois de cometido uma infração...*”; “*(...) Firmeza para seguir na construção do caráter...*”. Nesse ponto, os(as) educadores(as) possuem a crença de que estes(as) jovens precisam pagar pelos seus erros, porém, com mudança de postura, disciplina e atitudes.

Na subcategoria *Relacionados ao resgate do(a) jovem em situação de risco*, podemos ver: “*(...) jovem deve ser acolhido(a) e não marginalizado(a)...*”; “*(...) o(a) adolescente necessita, na maioria das vezes, se sentir acolhido(a) e que tem alguém que se preocupa e importa com ele(a)...*”; “*(...) Recuperação: tentar ajudar a recuperar a autoestima, a vontade de ser inserido(a) na sociedade, de estudar e saber que sim, pode ser diferente...*”.

Por fim, temos a última categoria:

Quadro 18: Categoria – Questão Legal

CATEGORIA: Questão Legal

(...) lei tentando fazer uma justiça social...

(...) lei é muito falha e isso nos gera muita insegurança...

(...) medidas protetivas – já a segunda, tem a sua importância, pois é necessário que tal adolescente fique salvo(a) de possíveis agressões, tanto de pessoas da sociedade, quanto de agentes do Estado...

Aqui o foco está especificamente na organização legal. Também apareceram alguns elementos na primeira categoria sobre socioeducação, mas, aqui, o foco foi específico na Lei. Vale destacar a fala da medida protetiva como salvaguarda do(a) jovem de agressões diversas, tanto estatal como da sociedade.

Assim, a análise de conteúdo realizada nos significados das palavras evocadas na abordagem estrutural da análise prototípica, tem um aprofundamento maior de entendimento, principalmente nos tópicos sobre socioeducação, educação, acolhimento, contexto social. Posteriormente será apresentada a análise de conteúdo dos questionários abertos, e em seguinte, a comparação com os achados na pesquisa de Lourenço de 2012.

5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO: Questionário aberto

O TALP foi aplicado com 71 participantes educadores(as). Na parte do questionário aberto, responderam apenas 54 participantes. Desses(as), alguns(umas) não responderam a todas as 10 perguntas. Mesmo assim, existe material suficiente para a análise textual. As categorias foram construídas com base nas perguntas-chave, e a partir delas definidas os significados, organizando os dados textuais.

Com o questionário aberto, buscou-se ampliar o conhecimento sobre as representações sociais dos(as) educadores(as), alvo desta pesquisa. Foram os(as) mesmo(as) da aplicação da análise prototípica, só que agora, na forma textual, aprofundando as crenças e percepções. As perguntas ajudam a orientar a pesquisa para determinados pontos, levantando dados necessários para o aprofundamento de questões chaves (Gibbs, 2009).

Aqui as perguntas procuram identificar as representações sobre o ECA, sobre o(a) jovem em cumprimento de medida socioeducativa (agora perguntando diretamente, e não com palavras evocadas), o papel da educação na socioeducação, sobre a execução da medida socioeducativa e, por fim, o conflito juvenil. Como este estudo também buscou a comparação com a pesquisa de Lourenço (2012), os focos das perguntas são semelhantes, porém, não tratou de aspectos sobre violência, presente no material de 2012, único item não abordado diretamente. Dessa forma, a apresentação do resultado e análise ocorreram com cada pergunta, em sequência.

A primeira e segunda perguntas procuraram identificar as representações sobre o ECA, assim como o conhecimento dos(as) professores(as) sobre este dispositivo legal. A primeira pergunta foi: “*Qual é o seu conhecimento sobre O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) no que diz respeito às medidas socioeducativas para adolescentes?*”. Ou seja, não era sobre o ECA de forma geral, mas especificamente sobre socioeducação. Buscou-se, então, inicialmente, o saber dos(as) educadores(as) sobre a questão.

Responderam à questão 50 educadores(as). A porcentagem de respostas será feita para cada questão, conforme a quantidade de respondentes, principalmente porque nem todos(as) responderam. Sendo assim, dos(as) 50 respondentes, 32% (16 educadores(as)) responderam que não conhecem, ou conhecem muito pouco, a parte sobre socioeducação; 54% (27 educadores(as)), responderam que conhecem o básico e possuem conhecimento sobre os tipos de medidas socioeducativas; e, por fim, 14% (total de sete educadores(as)), afirmaram que possuem ótimo conhecimento, sendo que dois trabalham também no sistema socioeducativo, além da área da educação. Portanto, 68% dos(as) respondentes possuem pelo menos conhecimento razoável para a compreensão da questão da socioeducação e os direitos dos adolescentes.

A segunda pergunta foi: “*Você acredita que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) deveria mudar em relação ao tratamento das medidas socioeducativas de adolescentes? Quais mudanças?*”. Aqui se procurou avaliar quantos educadores(as) são a favor, ou não, de mudanças na legislação e quais os motivos, o que ajudaria na compreensão das representações sociais. Foram 51 respondentes, porém, 17,5% (nove participantes) afirmaram que não possuem conhecimento necessário para opinar, e que precisavam pesquisar mais sobre o assunto. Então, tivemos 23,5% (12 respondentes) contra as mudanças no ECA e 59% (30 participantes), portanto a maioria, a favor de mudanças.

Quadro 19 – Mudanças no ECA – (NÃO)

MUDANÇAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – ECA		
NÃO – 23,5%		
Respostas	Nº Ocorrência	Porcentagem

Não (Sem especificação)	1	8,5%
Valorização das medidas socioeducativas e incentivo financeiro	2	16,5%
O ECA não precisa mudar, mas a sociedade	3	25%
O ECA deveria ser aplicado na forma como está escrito	6	50%

Dessa forma o foco principal girou em torno de que o ECA deveria ser aplicado na íntegra, em uma sociedade que deveria, sim, mudar. Uma sociedade que não acolhe os dispositivos previstos na legislação de proteção da criança e adolescente deveria ser alterada, pois reforça as desigualdades. A maioria acredita que o ECA está bem escrito, e que deveria ser aplicado em sua integridade, o que não ocorre atualmente.

O Estatuto da Criança e Adolescente foi criado substituindo o antigo Código de Menores, e trouxe consigo uma gama de direitos e dispositivos protetivos às crianças e adolescentes, vistos agora como sujeitos de direitos, e não mais em como *menores* em situação irregular, como o já citado Código de Menores. Os(as) jovens anteriormente eram encarados(as) como problemas sociais que colocavam em xeque a ordem social, sendo dessa forma uma questão moralista e de segurança. Agora, como sujeitos de direitos, o Estado, sociedade e família possuem deveres protetivos e responsabilidades (Moreira et al, 2015).

Isso se reflete na porcentagem daqueles que desejam a aplicação integral do ECA, e não a sua mudança. Portanto, existe uma falha do Estado, da sociedade e das famílias na sua execução e garantia. A sociedade também é apontada como necessitando de mudança, talvez para que seja mais inclusiva e com menos desigualdades sociais e econômicas.

MUDANÇAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – ECA		
SIM – 59%		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrência	Porcentagem
Sim (sem especificação)	2	6,5%
O ECA tem que mudar, juntamente com a sociedade que mudou. Atualização do ECA, que está “obsoleto”	4	13,5%
Melhorar o processo socioeducativo e integrá-lo à educação e profissionalização, entre outros setores	12	40%
Redução da maioridade penal	8	26,5%
O ECA deveria mudar para ter leis mais rígidas no trato com o adolescente em conflito com a Lei	4	13,5%

O grupo que acredita que deve haver alterações no ECA, cerca de 59% foram maior do que comparados com o dos que não souberam opinar, e os que defendem não mudar. No entanto, 40% defendem que o ECA deve ser *melhorado*, integrando mais aspectos de profissionalização e educação. Portanto, querem melhorias positivas.

Por outro lado, 40% também apontaram que querem mudanças, porém, que as leis aplicadas ao(à) jovem em conflito com a Lei sejam mais “*duras*”, mais “*severas*”. Desses(as), 26,5% querem explicitamente a redução da maioridade penal. Acreditam que nesse aspecto a Lei é branda ou ineficaz. Não trouxeram contextos mais amplos para a discussão.

O ECA procurou criticar a percepção social que relacionava diretamente o *menor* ao(à) delincente ou criminoso(a), trazendo a ideia de ato infracional. Também procurou alterar a própria terminologia estanque e pejorativa *menor* pela de adolescente, pessoa em

desenvolvimento e, também, sujeita a direitos. No entanto, persiste no imaginário social a associação do aumento da criminalidade como consequência da Lei do ECA ser “branda”, descontextualizando vários aspectos como condição socioeconômica, falta de políticas públicas, processos históricos e culturais (Moreira, 2015).

Na terceira pergunta, o foco está no imaginário específico sobre adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. A questão foi: “*Como você imagina o(a) Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa?*”. Essa pergunta foi semelhante ao estudo da análise prototípica e associação de palavras. Porém, aqui puderam escrever mais sobre suas crenças. Houve 51 respondentes. Seguindo o mesmo padrão dos quadros anteriores das respostas, temos:

Quadro 21: Jovem em Cumprimento de Medida Socieducativa

Jovem em Cumprimento de Medida Socioeducativa		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrência	Porcentagem
Necessidade de orientação e oportunidades	23	45%
Visão negativa	3	6%
Visto como carente e vulnerável	8	15,5%
Jovem perdido(a): sem chances de mudanças	13	25,5%
Indisciplinado(a)	4	8%

Podemos perceber que dos(as) respondentes, 60,5% possuem uma visão mais positiva do(a) jovem em cumprimento de medida socioeducativa, sendo que 15,5% o(a) vê como carente economicamente e vulnerável social, com faltas familiares e com pouca ação do Estado. Evocando a ideia de *resgate* e *oportunidade*, 45% veem este adolescente como precisando de

ajuda, auxílio, e ações que promovam sua reinserção social de forma efetiva e concreta. Acreditam na mudança, e valorizam as intervenções para mudar o quadro de exclusão.

Podemos destacar a fala de uma educadora:

“É importante ressaltar que o(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa faz parte do nosso sistema, e não deve ser excluído(a) das oportunidades que todos os cidadãos(ãs) têm, mesmo que ele(a) enfrente algumas limitações devido a sua condição. Essa inclusão e a oferta de oportunidades educacionais e de ressocialização são princípios fundamentais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O objetivo é proporcionar a estes jovens as ferramentas necessárias para que possam se reintegrar positivamente na sociedade, e construir um futuro melhor para si mesmos e para a comunidade em geral” (Participante anônima, Dados da pesquisa).

No entanto, 39,5% possuem certa negatividade para com o(a) jovem em conflito com a Lei, ressaltando aspectos que o(a) associam ao crime ou desilusão em relação à mudança. Temos 6% o(a) veem, explicitamente de forma negativa, como “*bandido(a) mirim*”. Já 25,5% percebem o(a) adolescente envolvido(a) em atos infracionais com desânimo, valorizando mais as dificuldades de possíveis mudanças. O(A) jovem está fadado(a) à exclusão social ou a reprodução das desigualdades, e uma vez envolvido(a) na criminalidade, não terá chances de sair dessa vida. Enquanto isto, 8% o(a) caracterizam como indisciplinado(a), como opositor(a) às regras e desajustado(a).

A quarta pergunta procura visualizar o papel da escola como apoio da socioeducação, buscando a percepção dos(as) educadores(as). A questão foi “*Como você vê o papel da escola no processo educativo, junto aos(às) adolescentes que cumprem medidas socioeducativas?*”. Foram 51 respondentes:

Quadro 22: Papel da escola no processo educativo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa

Papel da escola no processo educativo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrência	Porcentagem

Valorização da educação como meio de mudanças	37	72,5%
A escola tem importância, mas não tem estrutura e nem suporte para lidar com esses(as) adolescentes	3	6%
Não vê possibilidades de mudanças na vida desses(as) jovens por meio da educação escolar	11	21,5%

Podemos identificar que a maioria acredita na educação como um meio importante no processo de mudança positiva dos(as) jovens em conflito com a Lei, valorizando o papel da escola neste processo, assim como o trabalho docente. Trazem otimismo no poder da educação como promotor de mudanças, de desenvolvimento saudável, como fator de proteção e como auxiliar na socioeducação. A maioria, 72,5%, afirmaram esta importância nos escritos sobre o papel da escola. Esse dado aponta coerência com o estudo prototípico, que apontou no núcleo central das representações sociais, o termo *Educação*.

Podemos destacar algumas falas:

“Imprescindível, a escola é o caminho para guiar os(as) jovens que não tiveram educação adequada. É através dela que forma valores e consequentemente cidadãos(ãs) críticos com mudanças de condutas adequadas” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

“A escola desempenha um papel fundamental na transformação da vida dos(as) adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, oferecendo educação, apoio emocional e oportunidades para que possam se reintegrar positivamente na sociedade” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

“A escola é profundamente importante para os(as) adolescentes, com ou sem medidas socioeducativas. A educação é para a vida, para o mundo do trabalho, para convivência social, para as famílias” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

Também podemos identificar outras crenças, como em 6% do grupo que veem a educação como importante, mas sem suporte, sem apoio governamental e da sociedade. Dessa forma, apesar de ela ser essencial no processo de socioeducação, acaba se tornando ineficaz e não efetiva para ajudar estes(as) jovens.

Outro grupo, de perspectiva mais desanimadora, correspondendo a 21,5%, não acredita que a educação possa fazer algo de efetivo para estes(as) jovens, por diversas questões, ou pelos(as) próprios(as) adolescentes que são indisciplinados(as) e muito envolvidos(as) infracionalmente, ou pela total falta de suporte técnico e governamental.

A questão seguinte de número cinco, continua na área da educação escolar, mas agora procurando identificar mais crenças dos(as) educadores(as): *“Você acredita que os(as) jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, ou seja, que não estão em unidades de internação, devem ser inseridos(as) em rede de ensino própria, separada de outros(as) jovens da rede geral de ensino, que não cumprem medida socioeducativa, ou estudarem na mesma rede de ensino com outros(as) adolescentes que não cumprem medida socioeducativa? Quais os motivos?”*. Foram 50 respondentes.

Quadro 23: Jovens da socioeducação em meio aberto, devem ser separados em turmas escolares específicas

Jovens da socioeducação em meio aberto, devem ser separados em turmas escolares específicas		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrência	Porcentagem
Não devem ser separados. A inclusão no espaço escolar comum é necessária à ressocialização	33	66%
Depende do(a) adolescente ou do caso específico. Alguns(umas) sim,	7	14%

outros(as) não. Pode ser que ocorra, ou não		
Devem ser separados(as), pois alguns representam risco aos(às) demais	10	20%

Como o resultado anterior, aqui os(as) educadores(as) enfatizaram a necessidade de inclusão social e permanência em classes normais, com todos(as) os(as) educandos(as), cumprindo medida socioeducativa ou não, no mesmo espaço escolar. Foi a maioria de educadores: 66% responderam que preferem todos(as) juntos(as) nas escolas da rede de ensino, sem separação dos(as) jovens em meio aberto.

Algumas falas em destaques foram:

“Acredito que devem seguir nas redes de ensino regulares para manter o contato com o mundo e as regras próprias a sua idade, e não se sentirem mais segregados(as) do que já são” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

“Não, acho isso seria uma segregação, a escola pública de qualidade tem de ter inclusão em todos seus sentidos, fazer isso só tornará a sociedade mais preconceituosa e estes(as) adolescentes mais revoltados(as) com a situação, para voltarem ou se afundarem mais ao mundo da criminalidade. As pessoas precisam sentir-se acolhidas, e não excluídas” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

Vale ressaltar que 34% acreditam em alguma separação entre os(as) jovens. Desses, 20% acreditam que deve existir total separação, pois estes(as) jovens podem trazer problemas para a rede de ensino geral, que não estaria preparada para lidar com eles(as), ou que podem trazer riscos para a classe, devido aos seus envolvimento infracionais. Podemos destacar algumas falas:

“Acredito que devem ficar separados(as) da rede geral. O sistema mal funciona para atender as discrepâncias em relação ensino-aprendizagem. Não tem estrutura para atender a todos(as) juntos(as)” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

“Depende do(a) jovem e da infração cometida. Acredito que um juiz poderia analisar o caso e o meio onde esse(a) jovem será inserido(a), pois pode expor a algum risco pessoas desavisadas de sua conduta anterior” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

A sexta questão procurou identificar a crença dos(as) educadores(as) sobre a eficácia dos órgãos responsáveis pela execução das medidas socioeducativas. A pergunta foi: “*Você acredita que pelas condições atuais dos órgãos de execução de medidas socioeducativas no Distrito Federal, os(as) jovens que estão cumprindo essas medidas possuem maior probabilidade de ressocialização, de traçar uma nova trajetória de vida mais saudável? Quais as razões?*”. Aqui foram 54 respondentes, divididos(as) em três partes: os(as) que acreditam, os(as) que não sabem opinar, e os(as) que acreditam, sim, na possibilidade de ressocialização.

Tabela 24: Ressocialização e os órgãos governamentais de execução de medida socioeducativa

Ressocialização e os órgãos governamentais de execução de medida socioeducativa		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrências	Porcentagem
Não sabem opinar por falta de conhecimento	4	7,5%
Acreditam que os órgãos de execução de medida socioeducativa ressocialização	14	26%
Acreditam na ressocialização, mas em poucos casos	7	13%
Não acreditam – falha no apoio e investimento maior	12	22%

do Estado, participação da sociedade, assim como da família		
Não acreditam – Precisa de Leis mais severas e atribui o problema também ao(à) próprio(a) jovem	5	9%
Não acreditam – problema com os(as) servidores(as) e instituições de execução das medidas socioeducativas	9	16,5%
Não acreditam – sem especificação	3	6%

Podemos perceber que 39% dos(as) respondentes educadores(as) acreditam que as políticas e órgãos de execução das medidas socioeducativas de ressocialização dos(as) adolescentes como efetivos e fazendo alguma diferença. Porém, mesmo dos(as) que acreditam no sistema, também vieram falas trazendo a responsabilidade de outros setores, trabalhando em uma rede de apoio, assim como a participação das famílias. Desses, 26% acreditam que o sistema socioeducativo, assim como a rede de apoio, é eficaz no resgate do(a) adolescente em situação infracional. Porém, mesmo acreditando na ressocialização por estas instituições, 13% atribuem mais peso ao(à) próprio(a) adolescente que tem a intenção de mudar de vida, além de enfatizarem que são poucos os casos de sucesso.

Em relação aos(as) educadores(as) que não acreditam na possibilidade de ressocialização por estas instituições, temos uma expressiva maioria de 53,5. Isso pode denotar uma descrença na ressocialização e na mudança dos(as) adolescentes em conflito com a Lei. Podemos até confrontar este número com os 72,5% da resposta anterior, que acreditam na importância da Educação e no processo educativo. Se nesse caso existe um otimismo frente o poder da Educação em gerar mudanças, aqui existe descrédito na concretização do Estado em promover a ressocialização, assim como da sociedade e do(a) próprio(a) adolescente como autor(a) desta mudança.

Desses 53,5%, temos 6% que não especificaram, apenas não acreditam. Outros 22% não acreditam na possibilidade de ressocialização, pois atribuem a falhas estatais em promover políticas públicas voltadas para os(as) excluídos(as) socialmente. Atribuem a problemas sociais diversos que impedem a efetivação da execução da medida socioeducativa, e a falta de apoio da família neste processo. Temos 9% que não consideram as leis do Estado severas o suficiente, dificultando a responsabilização destes(as) adolescentes, além de atribuírem, também, a uma falha de caráter intrínseca do(a) próprio(a) jovem. Por fim, 16,5% acompanham os 22% citados anteriormente nas críticas às instituições, porém, se concentram no próprio sistema socioeducativo e nos seus(uas) servidores(as) que não realizam, segundo este grupo, seu trabalho de forma eficiente e eficaz, faltando também capacitação adequada.

Podemos citar algumas falas para ilustrar esses pontos:

“Creio que não. Pois não muda a realidade social e o convívio com coisas erradas quando ele(a) sair. Geralmente, o(a) jovem volta a cometer crimes. Deveria ter mais projetos, mostrando outra realidade de vida e dando oportunidade para esses(as) jovens” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

“Ressocialização deve ser ato que contenha rigor, ordem e estratégia pedagógica. E nas aplicações das medidas existe percebe-se pouco rigor e ordem, assim, ser mais severo e rigoroso nas medidas seria o ideal”. (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

“De verdade nunca terá ressocialização passando a mão na cabeça de marginal, se fosse mais rígido, eles(as) poderiam até mudar, mas é exatamente ao contrário” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

“Jamais, não quero dizer que eles(as) não irão transpor a marginalização, mas o que conseguem, acredito que foi um milagre, pois as instituições não colaboram em nada” (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

Na sétima questão, temos a pergunta “*Você já teve alguma experiência educacional com jovens que cumprem medida socioeducativa? Descreva?*”. Aqui se procurou identificar as experiências concretas dos(as) educadores(as) com estes(as) adolescentes, ou aqueles(as) que os(as) respondentes acreditavam ser de medida socioeducativa. Foram 33 respondentes. Dessa forma, temos:

Quadro 25: Experiência com aluno que cumpre medida socioeducativa

Experiência com aluno que cumpre medida socioeducativa		
RESPOSTAS	N° de Ocorrência	Porcentagem
Não tiveram contato	9	27%
Teve experiência. Trouxe situações de envolvimento da equipe ou ação própria para a reinserção do(a) jovem no aprendizado de forma positiva	9	27%
Teve experiência, mas não foi nem positiva ou negativa. Porém, em alguns casos o(a) aluno(a) evadiu, não tendo desempenho adequado	10	31%
Teve experiência negativa, marcada por quadro de violência dentro da escola	5	15%

Desses dados podemos avaliar que 73% dos(as) respondentes tiveram algum contato com jovem em cumprimento de medida socioeducativa. Porém, vale reforçar que pela previsão do ECA e SINASE, estes(as) alunos(as) não podem ser identificados(as) como sendo de medida socioeducativa. Então, ou a informação foi vazada para os(as) professores(as), ou eles(as) acreditam que são jovens socioeducandos(as), ou os(as) próprios(as) adolescentes disseram.

Sendo assim, 27% não tiveram contato com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, não sabem como seria essa experiência. Podemos dividir os 73% que tiveram contato em três grupos: aqueles com experiências ruins (15%); os que não viram diferença em relação a outros(as) alunos(as) (31%), porém, destacaram que os(as) jovens cumprindo medidas socioeducativas tinham vários prejuízos sociais, emocionais e baixo desempenho acadêmico; e, por fim, o último grupo (27%) se organizou para ajudar estes(as) alunos(as) e promover um novo significado em suas vidas.

Podemos destacar duas das falas dos(as) educadores(as) com experiências com jovens em cumprimento de medida socioeducativa, que relatam uma visão de educação inclusiva, valorizando o(a) estudante em suas dificuldades:

(...) Uma vez fui dar aula pro EJA, e um aluno tentou quebrar uma cadeira, eu disse que ele não podia, era meu primeiro dia. Ele respondeu “No CAJE não é assim!”. Eu expliquei pra ele o que é um bem público. Disse que todos na sala eram donos da cadeira, e ele só poderia quebrar se todos autorizassem. Depois, a caminho de casa ele estava na parada e dei carona. Tratei ele como deve ser tratado qualquer ser humano. Um dia ele teve uma desavença com o guarda e queria entrar com uma faca pra matá-lo, eu fui o único que conseguiu conversar com ele e fazê-lo desistir. (...) O que eles querem é serem respeitados, não só no gesto, mas no olhar, não precisa ser amigo, mas não pode olhá-los com nojo que eles percebem. Eu sou pobre e percebi quando um rico olha pra mim com desprezo. Enfim. Nunca tive problema, inclusive quando roubaram minha moto na escola, foram ex-alunos meus que têm problema com a polícia que me ajudou a achar, a polícia ignorou num primeiro momento. (...) Penso que todos são seres humanos, com seus defeitos, e qualidades. Você não é obrigado a gostar, mas também deve ter cuidado a julgar e crucificar (Participante anônimo, Dados da pesquisa).

(...) Dei aula para um adolescente que cumpria semiliberdade. Todos os colegas de sala acolheram o adolescente apesar das suas dificuldades de comportamento (inquieta, perdia os objetos escolares todos os dias e às vezes chegava sob efeito de drogas). Fiz atividades diferenciadas, reuni-me com a equipe que o acompanhava na MSE, e ele frequentou todas as aulas (Participante anônimo, Dados da pesquisa)

Continuando com as questões, na oitava pergunta, temos: *“Em relação a sua função de professor(a) em sala de aula, como é o tratamento de jovens em cumprimento de medida socioeducativa, caso tivesse algum?”*. Essa pergunta continua a explorar as atitudes e percepções dos(as) educadores(as) em relação a este(a) jovem, como medos ou esperanças. Dessa forma, temos um número total de 53 respondentes:

Quadro 26: Tratamento do(a) jovem em sala de aula que cumpre medida socioeducativa

Tratamento do(a) jovem em sala de aula que cumpre medida socioeducativa		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrências	Porcentagem
Tratamento igual como qualquer outro estudante na classe, sem diferenças	38	71,5%
Tratamento diferenciado de forma positiva, procurando atuar nas vulnerabilidades e dificuldades destes(as) adolescentes.	9	17%
Tratamento temeroso ou com certo receio para não ter problemas com este(a) aluno(a).	4	7,5%
Não sabe como seria, como agiria com este(a) aluno(a).	2	4%

Podemos destacar que um número de 88,5% dos(as) respondentes não agiria de forma negativa ou teria atitudes ruins com estes(as) jovens, sendo que 71,5% tratariam como qualquer aluno(a) da classe, sem problemas em relação a ele(a) ser adolescente que cumpre medida socioeducativa. Temos ainda 17% que olhariam para sua especificidade de vulnerável socialmente e às vezes com defasagem escolar, e procurariam intervir positivamente, exercendo um tratamento diferenciado, mas que procurasse incluir este(a) educando(a).

Mais uma vez a crença da força da educação e a visão de tratamento igualitário para todos e todas, não discriminando este(a) jovem. Podemos apontar ainda o resultado da questão anterior mostrado de 53,5% dos(as) que não acreditam ser possível a ressocialização pelos órgãos de execução da medida, mas que também apontaram as políticas públicas, sociedade e família. E a escola? Não entraria nas ações estatais que facilitassem o processo de reinserção destes(as) jovens e sua ressocialização? Apenas 7,5% apontaram medo ou receio destes jovens, e 4% não souberam responder. Os outros estão certos na crença da educação igualitária para

todos(as) sem qualquer discriminação, sem qualquer visão diferenciada negativamente. Essa questão vale mais estudos e aprofundamento, porém, não é objeto desta pesquisa.

Por fim, temos a pergunta de número nove: “*Como você lida com o conflito juvenil dentro do espaço escolar?*”. Pergunta que procurou responder um dos objetivos específicos desta pesquisa, como os(as) educadores(as) lidavam com os conflitos na classe. Houve 52 respondentes. Assim temos:

Quadro 26: Conflitos no espaço escolar e as intervenções

Conflitos no espaço escolar e as intervenções		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrências	Porcentagem
Solução com mediação de conflitos entre as partes, respeito às regras e diálogo	44	84,5%
Quase não lida com conflitos	2	4%
Apresenta dificuldades em lidar com os conflitos juvenis no espaço escolar e na sala de aula	5	9,5%
Tem medo de que alguns(umas) dos(as) envolvidos(as) esteja em medida socioeducativa	1	2%

Aqui podemos identificar que 84,5% dos(as) educadores(as), um número muito expressivo, responderam que atuam no conflito juvenil dentro do espaço escolar ou na sala de aula com a mediação, procurando trazer os(as) envolvidos(as) para o diálogo, agindo com calma e autoridade, respeitando cada um e procurando solucionar o problema ele(a) mesmo(a), não demandando automaticamente para a direção ou coordenação pedagógica. Desses, apenas 2% disseram temer que a resolução de conflito fosse com um(a) jovem que cumpre medida socioeducativa, pois assim teria medo; e, 9,5% disseram ter dificuldade para lidar com esse

problema, sendo que um foi bem enfático, comentando que não tem nenhuma formação para lidar com conflitos, apenas “*para dar aula de matemática*”. Como na resposta anterior o tratamento seria igualitário para qualquer aluno(a), seja de liberdade assistida ou não, talvez seja razoável ter a hipótese de que, se cada situação de conflito o(a) educador(a) soubesse que o(a) aluno(a) cumpre medida socioeducativa, ele(a) agiria do mesmo modo, procurando o diálogo e a mediação de conflito, sem outorgar de forma imediata o problema à direção. Claro que esta questão merece mais estudos, principalmente para colocar à prova esta hipótese.

A décima pergunta abordava se os(as) educadores(as) gostariam de acrescentar mais alguma informação no tema *adolescente em cumprimento de medida socioeducativa*. Houve 14 respostas reforçando alguns pontos já trazidos anteriormente, alguns procurando valorizar o acolhimento das dificuldades destes(as) jovens, vendo a educação como meio de transformação social; outros, que eles(as) deveriam ter um ensino separado dos demais, pois poderiam trazer riscos.

5.2 EXPOSIÇÃO DO ESTUDO DE LOURENÇO E COMPARAÇÃO

Lourenço (2012) entrevistou sete professores(as) da rede pública de ensino, e a partir desse estudo, sobre violência, ECA, e adolescentes em conflito com a Lei, analisou as representações sociais utilizando uma adaptação da análise de conteúdo. Montou um quadro semelhante aos mostrados aqui nesta pesquisa, trazendo o número de ocorrências das respostas e a porcentagem, utilizando as próprias perguntas como categoria.

Porém, antes da exposição e comparação dos estudos, o de 2012 com este de 2023, é importante apresentar algumas ressalvas. A pedagoga Lourenço (2012) realizou, como dito antes, uma entrevista com um roteiro semiestruturado. A pesquisa de 2023 com os(as) educadores(as) utilizou um questionário com questões abertas, onde eles(as) mesmos(as) respondiam as perguntas, tendo um número aproximado de 51 respondentes, sendo que em alguns itens este número foi maior e, em outros, foi menor. Dessa forma não houve necessidade de transcrição.

Outro ponto, Lourenço (2012) realizou algumas perguntas que focavam diretamente a questão da violência, tema não abordado na pesquisa de 2023. Os(As) professores(as) citaram alguns acontecimentos envolvendo violência entre os(as) adolescentes e entre eles(as) e a equipe pedagógica. Mas, a questão principal não foi essa, e sim como eles(as) encaravam a

socioeducação e o papel da escola no processo de ressocialização de jovens em conflito com a Lei. Portanto, este item não será exposto e muito menos comparado, pois não existem elementos suficientes para isso. As respostas que serão comparadas dizem respeito à percepção dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre o ECA e sobre o(a) adolescente em conflito com a Lei. Portanto, não será todo o material produzido por Lourenço (2012) que será comparado.

Mais uma questão, o quadro que será apresentado dos estudos de Lourenço (2012) utiliza o número de respostas divididas do conjunto de entrevista, e o número de ocorrência refere-se a quantidade de cada parte do todo dos sete participantes. Nesta pesquisa de 2023, utilizou-se como critério de número de ocorrências das respostas, divididas por respondentes, portanto, se eram 51, houve 51 ocorrências. Mas essa diferença não impacta na compreensão e comparação.

Portanto, segue o primeiro quadro da comparação com adaptações. Esse quadro é o de nº 06, Categoria 4, que aponta o conhecimento dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre o ECA, e suas percepções sobre esse dispositivo legal (Lourenço, p. 104, 2012):

Quadro 27: Percepção do ECA no grupo de professores(as) de 2012

Percepção do ECA no grupo de professores(as) de 2012 – Pesquisa da pedagoga Lourenço		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrência	Porcentagem
Estatuto visto de forma desfavorável: tem medidas ruins, tem sido utilizado como escudo protetor, “passa a mão” em crianças problemáticas, favorece a impunidade, rasgar e jogar fora, entre outros pontos	21	42%
Estatuto visto de forma favorável: criado para proteger, Lei moderna,	7	14%

Estatuto é rico, entre outros pontos		
Deve ser estudado	4	8%
Precisa ser revisto	3	6%
Restringe poder familiar	3	6%
Outros	4	8%

Sendo assim, as ocorrências apresentaram 42% de posições negativas em relação ao ECA, reforçando a proteção dos(as) jovens e ampliando o sentimento de impunidade. Não visualizam os deveres do ECA, apenas os direitos, de forma distorcida e ruim. Quatro dos(as) professores(as) na entrevista, de acordo com Lourenço (2012), não conheciam o ECA, apenas o que escutaram de algumas pessoas ou televisão; um conhecia superficialmente, e dois tinham bom conhecimento. Apenas 14% o viam de forma positiva, enquanto as outras porcentagens apontavam que o ECA deveria ser mudado e revisto.

No grupo de educadores 2023 também foi abordado o conhecimento do ECA, na parte específica das medidas socioeducativas, e sobre a percepção que tinham do Estatuto, se deveria mudar. As respostas demonstraram que 32% não conheciam, porém, 54% conheciam o básico, e 14% conheciam muito, o que demonstra evolução em relação ao grupo anterior de 2012.

Em relação ao posicionamento sobre o ECA, 59% acreditavam que deveria haver mudanças na legislação, sendo 40% deles(as) a favor de melhorias, integrando mais aspectos de educação e profissionalização à socioeducação. No entanto, 40% gostariam que fosse “mais duro”, com leis mais severas, observações próximas às do grupo de 2012. Podemos perceber, assim, um número menor de educadores(as) com visão negativa do ECA, não sendo tão expressivo como o grupo de professores(as) de 11 anos atrás.

Seguindo para o segundo quadro comparativo, sobre a visão do(a) adolescente em conflito com a Lei (Lourenço, p. 111, 2012):

Quadro 28: Percepção do(a) jovem em conflito com a Lei no grupo de professores(as) de 2012

Percepção do(a) jovem em conflito com a Lei no grupo de professores(as) de 2012		
RESPOSTAS	Nº de Ocorrência	Porcentagem

Características negativas: Não tem boa conduta, é contra a Lei, agressivo(a), imediatista, sem limites, rouba, entre outros pontos	18	38%
Fatores familiares: família desestruturada	13	28%
Fatores Sociais e Estatais: drogas, alcoolismo, meio social, Estado tem que estar presente de forma dominante, entre outros pontos	8	17%
Sentimento de impunidade	4	8,5%
Outros	4	8,5%

A grande maioria dos(as) professores(as) apontou características dos(as) jovens em conflito com a Lei de forma bastante negativa, coerentes com os termos evocados da análise prototípica de 2012. Eles(as) encaram estes(as) jovens como indisciplinados(as), com problemas com a justiça e regras, usuários(as) de drogas, delinquentes, vindos de famílias desestruturadas. As Leis deveriam mudar para conter a “crescente violência”, e o sentimento de impunidade.

A pesquisa com o grupo de educadores(as) de 2023 apontou uma perspectiva diferente, mesmo com alguns adotando posição semelhante ao grupo de 11 anos atrás. Foram 60,5% dos(as) educadores(as) que tiveram uma visão mais positiva, vendo-os como carentes e vulneráveis socialmente, precisando de ajuda e auxílio, vendo a educação como meio de mudança social. Também como apontado na análise prototípica de 2023, valorizam o resgate destes(as) jovens e enxergam possibilidades de intervenção para mudança positiva.

6. CONCLUSÃO

As representações sociais correspondem às crenças, valores e conceitos de um grupo determinado, que as utilizam como base para interpretar a realidade e tomar posições frente a um conjunto de questões sociais, assim como na interação com outros grupos. A partir das representações sociais é possível prever as ações comportamentais dos grupos, pois ela prescreve comportamentos e os justificam.

Podemos perceber que as representações sociais correspondem a conjunto de crenças, costumes, valores de um determinado grupo social, apontando também a previsibilidade de possíveis ações e comportamentos desses sujeitos. O grupo age de acordo e coerente com sua representação social sobre um determinado objeto social ou cultural. Podemos avaliar a extensão de comportamentos preconceituosos ou críticos de um grupo sobre outro, de acordo com as representações sociais que tem de um sobre outro.

Trazendo essa ideia para as representações correntes da sociedade sobre vários grupos marginalizados socialmente, podemos compreender e analisar as diversas práticas discriminatórias e negativas presentes, tendo como referência a identificação das representações sociais existentes.

A teoria foi pensada por Moscovici no campo da psicologia social, e teve grande desenvolvimento por outros nomes da área como Jodelet, e Abric. Esse último abre a possibilidade de se pensar às representações sociais pela abordagem estrutural cognitiva, decompondo o pensamento social em núcleo central e sistema periférico.

Com isso, este estudo procurou pesquisar como os(as) educadores(as) representam socialmente o *objeto social* “jovens em cumprimento de medida socioeducativa”, assim como o papel da educação no processo de ressocialização. Outros pontos foram: identificar como lidam com o conflito juvenil no campo escolar; e, a comparação com outra pesquisa de mesma temática com professores(as), realizada há 11 anos.

Podemos perceber que os(as) educadores(as) de 2023 possuem uma visão mais acolhedora do jovem em cumprimento de medida socioeducativa, vendo-o como um(a) adolescente em situação de vulnerabilidade social que precisa de intervenções adequadas, principalmente pela via da educação, para a mudança de perspectiva, rompendo a trajetória infracional e sendo reinserido(a) na sociedade. Mesmo com alguns ainda apontando este(a) jovem como sendo um(a) “delinquente” e “perigoso(a)”, a maioria possui uma representação

social que procura vê-lo(a) na ótica de um sujeito de direitos que não é respeitado pela sociedade, e pelo Estado.

A análise de conteúdo das questões abertas não fugiu muito das posições trazidas pela análise prototípica, de inspiração da abordagem estrutural da perspectiva de Abric, aprofundando alguns pontos e hipóteses levantadas no estudo das evocações dos termos. Fica claro o papel central que a educação e a escola têm na percepção dos(as) educadores(as) de 2023, no processo de resgate deste adolescente, assim como na base da socioeducação. Alguns ainda possuem uma visão punitivista da socioeducação e uma desconsideração pelo ECA, mas não a maioria.

Ao contrário do grupo de 2012, que possuía uma visão bem mais negativa do ECA e do(a) jovem que cumpre medida socioeducativa, os(as) professores(as) de 2023 se mostraram na pesquisa mais propensos(as) a auxiliá-los, por meio do processo de ensino e aprendizagem, dando uma nova chance de mudança de vida por meio da escola, aqui funcionando como fator de proteção. Claro que mais estudos são necessários, assim como ampliar o grupo de entrevistados, porém, a pesquisa aqui apresentada sugere um caminho de hipótese a ser seguido.

Para este estudo, procurou-se analisar as representações sociais dos educadores de escolas públicas em relação ao grupo social – *jovens educandos que cumprem medida socioeducativa*. Ainda, procurou-se comparar os achados dessa análise com outro estudo realizado há alguns anos atrás com a mesma temática, procurando avaliar uma possível evolução nas representações sociais desse segmento social – *educadores de escolas públicas*.

Sendo assim, não era qualquer grupo social, mas uma parcela específica da sociedade, profissionais da educação. Análise apresentou que os educadores atuais se mostraram mais propensos a incluírem socialmente, no campo educacional, os jovens em cumprimento de medida socioeducativa ao invés de os excluírem desse processo. Os termos apresentados na evocação livre foram na grande maioria, e com maior peso, positivos para a inclusão escolar e social, vendo a educação como fator de proteção.

Isso se contrastou com o outro estudo realizado pela educadora Lourenço, com a mesma temática, no qual os educadores se mostraram mais preconceituosos e menos inclusivos. Mas o que mudou? Podemos avaliar que houve avanços na legislação, principalmente com respeito à formulação e promulgação do SINASE, além de um maior acesso ao ECA. Com isso aumentaram capacitações sobre a temática. Outro possível fator foi a aprovação de portarias

que visavam aproximar setores da educação com a socioeducação entre os órgãos governamentais, aumentando a informação e o diálogo, mesmo ainda em construção.

No entanto, apesar dessa evolução, existe ainda um abismo entre a concretização dos dispositivos do ECA e SINASE com o que a sociedade brasileira entende como deve ser tratada a juventude envolvida em ilicitudes e que cumprem medida socioeducativa. Ainda existe muito preconceito e viés punitivista, principalmente sendo reforçado por políticos e setores conservadores, no qual, desprezam direitos humanos. Este estudo traz um alívio para a construção de políticas públicas que favoreçam a inclusão social e educacional, ao apontar que parcelas dos educadores são favoráveis em ver a escola como um grande fator de mudança positiva e de proteção, além de enxergar suas responsabilidades nesse processo.

7. PRODUTO TÉCNICO

PRODUTO TÉCNICO

Projeto Interventivo: *Identities* - Construção de uma identidade positiva e fortalecimento de vínculos na socioeducação

PLANO DE TRABALHO

Proponentes e Unidade de Execução

Secretaria de Educação em Parceria com Secretaria de Justiça e GEAMA (Gerência de Atendimento em Meio Aberto) – Ceilândia Sul II. Profissionais da Educação e profissionais da Socioeducação.

Apresentação

O presente projeto se propõe a ser um plano de intervenção na socioeducação executada de forma direta pela GEAMA Ceilândia Sul em parceria com profissionais da Secretaria da Educação. A necessidade da construção do projeto surgiu de demandas do plano individual de atendimento - PIA, procurando focar na construção de identidades positivas.

Considerando a importância do caráter socioeducativo e de promoção de reflexão acerca do envolvimento infracional, o referido projeto tem a finalidade de contribuir para a formação da cidadania, reflexão crítica acerca dos problemas que o jovem vive, e interrupção da trajetória infracional. Dessa forma, propõe um espaço de reflexão sobre a própria história de vida e a dinâmica das relações familiares, avaliando e construindo ainda repertório de comunicação interpessoal adequado.

Fundamentação e Justificativa

A adolescência é uma fase de revisão de papéis sociais e construção da própria identidade. Nesse período os grupos e as interações sociais se tornam elementos fundamentais para a formação da identidade do adolescente e seu posicionamento na sociedade. Passa a refletir sobre valores e sobre quem ele é. Nesse contexto, a família continua a ter importância, pois tem o importante papel de fornecer cuidados e proteção, ao mesmo tempo que cria oportunidade de aprendizagem da autonomia e independência do jovem.

Neste sentido, as diversas modalidades de interação interpessoal vão criar possibilidades de construções de relações sociais saudáveis ou problemáticas, dependendo, do repertório formado. As diversas formas de comunicação e interação social saudáveis irão dar base e formar as possibilidades de acesso a fatores protetivos e de crescimento pessoal. Porém, tais habilidades precisam ser ensinadas e desenvolvidas. Dentre os modelos existentes de desenvolvimento, temos o Treinamento de Habilidades Sociais – THS (Silva & Murta, 2008).

Como apontam Silva & Murta (2008), essas habilidades incluem solicitar e receber feedback, fazer pedidos, iniciar e manter conversas, fazer e responder perguntas, dizer o que pensa adequadamente, defender direitos pessoais, respeitando também o dos outros, comunicar-se de forma assertiva, entre outros.

Sendo assim, um programa de aprendizagem que parte da busca e auxílio na construção da identidade do jovem e na compreensão de suas relações sociais e afetivas, visa a favorecer na construção de fatores protetivos e fortalecimento de vínculos saudáveis.

Objetivos

Objetivo Geral:

- Oportunizar novas formas de contribuir para a formação de relações interpessoais mais saudáveis;

Objetivos Específicos:

- Auxiliar na reflexão sobre identidade pessoal e história de vida;
- Contribuir para o processo maturacional dos adolescentes;
- Promover compreensão sobre as dinâmicas de relações sociais e os principais conceitos de família;
- Contribuir na construção de repertório de comunicação assertiva.
- Fomentar estratégias para resolução de conflitos;
- Favorecer um espaço de ressignificação do ciclo infracional.

Metodologia

A metodologia proposta é um plano interventivo de ações pedagógicas e socioeducativas que atenda alguns pontos do PIA dos adolescentes acompanhados pela GEAMA Ceilândia Sul na Liberdade Assistida. Primeiro haverá um acolhimento com os socioeducandos e as famílias, momento em que serão orientados sobre os objetivos e modo de funcionamento do projeto.

A cada semana serão abordados temas pertinentes à temática proposta, através de vídeos e pequenos, textos e outras ferramentas disponíveis, disponíveis em aparelho Data Show e notebook. Composto por rodas de conversa, os temas serão expostos e debatidos em grupo, propondo ainda atividades a serem executadas nos encontros.

Público Alvo

Adolescentes e jovens sentenciados ao cumprimento de medida de Liberdade Assistida, vinculados à GEAMA – Ceilândia Sul.

Recursos necessários

- Textos, vídeos e materiais relacionados à temática de cada semana;
- Aparelho Data Show e notebook;
- Quadro branco e pincel.
- Jogo GROK.

Avaliação

Durante o cumprimento do projeto, serão avaliados os seguintes critérios: interesse nas atividades, aceitação de normas, disponibilidade, disciplina, participação, iniciativa e pontualidade na entrega das atividades que forem solicitadas pela equipe de referência. As avaliações serão feitas pelos educadores em conjunto com os profissionais da socioeducação, tendo a participação também dos adolescentes em processos de auto avaliação.

Carga horária total

Carga horária será de 28 horas, de aproximadamente 2 meses. Serão 4 horas semanais em um período de 8 semanas.

ATIVIDADES

SEMANA	ATIVIDADE	OBJETIVO

1°	<i>Quem sou?</i>	Resgatar a história de vida e a identidade pessoal.
2°	<i>Momentos marcantes da minha vida.</i>	Resgatar momentos importantes na história de vida pessoal e do convívio familiar.
3°	<i>Minha família.</i>	Buscar o conceito de família e suas diversas formas de relações.
4°	Estilos de comunicação.	Compreender os estilos de comunicação assertivo, passivo e agressivo. Compreender o conceito de empatia.
5°	Direitos pessoais e coletivos.	Compreender a importância do respeito aos direitos pessoais e coletivos.
6°	Habilidades Socioemocionais	Compreender o conceito de habilidades emocionais.
7°	Avaliação	Propor avaliação sobre o percurso na execução da PSC.

Roteiro de execução das atividades

1) Apresentação do Projeto e levantamento de informações

- Apresentação geral do Projeto e as metas do PIA.
- Orientações sobre a medida socioeducativa.

2) Construção da identidade e relações familiares – “*Quem sou?*”

- Nesse primeiro encontro será abordada a história de vida do jovem e suas principais relações afetivas, procurando extrair o conceito e significado do que ele entende sobre si mesmo, ou

seja, “*quem ele é*”. Composto por uma roda de conversa, o principal é que cada um seja incentivado a falar sobre si, sua auto percepção, com relatos de sua história de vida.

- Algumas perguntas orientadoras: *Quem é você? O que mais gostou na infância? Como vê sua família? Tem amigos? Como são seus pais, ou avós? Como foi sua inserção na escola? Quais são seus principais sonhos ou projetos? O que isso diz sobre você? Se pudesse mudar algo em sua vida, o que seria?*

- **Atividade 1 - Preencher um quadro com os seguintes tópicos:** Como os outros, que não são meus conhecidos, me veem; Como meus pais me veem; Como meus amigos me veem; Como eu me vejo. Reflexão sobre os principais conceitos postos pelos jovens nas folhas, avaliando possíveis distorções de pensamento ou atribuições excessivas de características negativas.

- **O objetivo desse primeiro encontro será auxiliar o jovem a se perceber, avaliar sua identidade pessoal e o autoconhecimento.**

- **Atividade 2** - Em um segundo momento, após o diálogo anterior, os jovens serão convidados a traçar uma linha do tempo com os principais acontecimentos em sua vida, na sua percepção. Importante destacar os aspectos positivos e negativos, traçando um panorama de sua vida até o momento atual.

- **Atividade 3** a ser desenvolvida durante a semana - escrever uma carta voltada para seu Eu do futuro, 10 anos mais velho. “*Como você acha que vai estar daqui a alguns anos?*”

3) Conceito de família – “*Momentos marcantes da minha vida.*”

- Refletir sobre a carta escrita e como o jovem se vê.

- **O objetivo desse encontro será trabalhar os múltiplos formatos de famílias e seu conceito. Para isso, será discutido o que eles acham de suas famílias e como veem os significados do que seria família. O que gostariam que fosse diferente.**

- Perguntas orientadoras para a roda de conversa: *O que é família para você? Qual a importância dela na sua vida? Você já se imaginou responsável por uma família? Como ela seria?*

- Após a discussão, passar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=f-ScfTVNetQ> que discute a ausência paterna e a presença da mãe nos cuidados familiares. Também reflete sobre a *relação de família e afeto*.
- Discutir o vídeo com os jovens, esclarecendo os principais pontos e contextualizando com aspectos da vida deles. **Importante ressaltar a relação entre família e afeto e formatos diferentes de família.**
- Perguntas geradoras: *O que seria importante para ser família? Com base nisso, quais formatos possíveis para família? O que não seria família?*
- Sistematizar os principais termos e significados trazidos pelos adolescentes, avaliando o que tem em comum e o que diverge. Colocar os termos em um quadro comparativo e sugerir novos conceitos, a partir das reflexões trazidas.
- **Atividade 4:** *o adolescente deverá escrever como ele vê sua família e o que gostaria que fosse diferente. Se pudesse mudar algo, o que seria?*
 - Discutir a tarefa, principalmente o tópico “*Se pudesse mudar algo, o que seria?*”, trazendo a reflexão sobre o que eles poderiam fazer de diferente para contribuir para essa mudança.

4) Estilos de comunicação

- **O objetivo desse encontro será compreender os estilos de conversas e interações que mantemos com as pessoas de forma em geral. Dependendo da qualidade dessas relações, podemos ter várias consequências, ou positivas ou negativas. Trazer conceitos de empatia.**
- Situações marcadas por conflitos e agressões, trazem muitas vezes problemas no nosso cotidiano e consequências negativas, mesmo que em um primeiro momento podemos conseguir o que queremos. Porém, a médio e longo prazo, o comportamento agressivo e conflituoso nos trazem muitas consequências negativas, como a perda da confiança pelas outras pessoas, ressentimento, mágoa, agressão mútua, problemas infracionais, entre outros resultados ruins.

- Dialogar sobre os estilos de comunicação que estabelecem com seus familiares, amigos e conhecidos. Trazer os conceitos de estilos de comunicação: agressivo, assertivo, passivo. Também trazer o conceito de empatia.

- Antes de iniciar a discussão passar o vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=rMpB7sFMv6Y> (Empatia 1)

- Posteriormente passar o outro sobre empatia:

<https://www.youtube.com/watch?v=OOq-H6EfJHo> (Empatia 2)

→ Vídeo sobre estilos de comunicação:

<https://www.youtube.com/watch?v=rd1mCZVNnxE> (Agressivo, passivo ou assertivo?)

- Perguntas orientadoras: *O que vocês compreenderam dos vídeos? O que seria estilos de comunicação? Como podemos nos comunicar com as pessoas? Como vocês se comunicam no cotidiano? E na sua família?*

5) Habilidade Social - Direitos pessoais e coletivos.

- Nas atividades anteriores, foi trabalhado informações sobre família e relações entre os membros. Também vimos formas de comunicação que trazem diversas consequências, ou positivas ou negativas, dependendo da forma como a gente interage com as pessoas ao nosso redor. Houve contato com o conceito de empatia que é a habilidade de se colocar no lugar outro, de tentar ver o mundo a partir de sua perspectiva, de sua visão particular, assim como a importância de se estabelecer diálogos assertivos ao invés de falas agressivas.

- Um dos itens necessário ao treinamento de habilidades sociais é a ideia de necessidades pessoais. Com base nisso, é possível a construção de direitos pessoais. Com a percepção de empatia, podemos construir os direitos pessoais também das outras pessoas.

- Resgatando a atividade das necessidades, dialogar sobre a ideia de direitos pessoais, que não são necessariamente os mesmo da perspectiva legal. Procurar relacionar os direitos pessoais com as necessidades. As habilidades sociais seria o meio para promover a busca da realização das necessidades de forma adequada e mais eficiente.

- Trazer também no diálogo o conceito de necessidades emocionais, físicas e psicológicas como base para se fazer pedidos assertivos.

- Perguntas orientadoras 1: O que são necessidades? Quais as suas necessidades? Qual a diferença de uma necessidade física e necessidade psicológica?

- Atividade 5: **curtograma** – Uma folha com quatro partes escrita, sendo que em cada uma das partes está escrito: *O que eu gosto e faço* – *O que eu gosto e não faço* – *O que eu não gosto e faço* – *O que eu não gosto e não faço*.

→ Vídeo sobre introdução à questão dos direitos:

<https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBpWuV0>

(O Brasil após a abolição da escravidão aos dias de hoje)

- Perguntas orientadoras: *Sendo assim, quais são nossos direitos ao dialogarmos com as pessoas? O que você acredita ser um direito seu? Esse direito é adequado com o direito das outras pessoas?* Diferença entre direitos escritos e não escritos; Questão dos direitos coletivos e a exclusão social e racial de hoje.

- A atividade 6 agora consiste na elaboração de uma lista com alguns direitos pessoais e alguns direitos coletivos.

- Depois da construção da lista, levantar com os jovens como eles veem as possibilidades para alcançar esses direitos. O que eles podem fazer para conseguir satisfazer as necessidades e efetivar o direito.

6) Habilidades Socioemocionais

- Neste encontro iremos continuar a pensar sobre habilidades sociais e maneiras de interação com o outro, introduzindo outro termo, Habilidades Socioemocionais. **Habilidades socioemocionais** são bases importantes desenvolvidas por todos os seres humanos que vivem em sociedade e que formam a chamada inteligência **socioemocional**. Em outras palavras, **habilidade socioemocional** é a capacidade de se relacionar com outros indivíduos e superar desafios de maneira saudável e equilibrada.

→ Vídeo ilustrativo:

<https://www.youtube.com/watch?v=Av85KfekZt4>

- As habilidades podem ser:

- Pensamento Crítico: Capacidade de questionar. Mais do que simplesmente executar ações, a pessoa deve saber questionar e saber o que está fazendo e as consequências do seu comportamento.

- Negociação: É através dela que situações complicadas chegam a uma resolução. Pessoas que sabem negociar são capazes e conseguir bons acordos e benefícios, assim como relacionamentos mais saudáveis.

- Inteligência emocional: capacidade de conhecer a si mesmo e lidar melhor com frustrações, controlar impulsos e manter a motivação mesmo frente aos desafios.

- Tomada de decisão: Todos os dias temos que tomar decisões, algumas causam bastante impacto nas nossas vidas ou de outras pessoas. Porém, é importante avaliarmos as consequências das nossas decisões e as vantagens e desvantagens de determinado posicionamento ou postura.

- Perguntas orientadoras - Sendo assim, reflita um pouco:

1. *Você costuma fazer atividades sem entender o porquê ou é um questionador?*
2. *Diga alguma situação em que a habilidade de negociação foi necessária e fundamental para uma resolução de conflito na sua vida?*
3. *Como você lida com seus sentimentos quando as coisas não saem do jeito que você esperava?*
4. *Você costuma tomar decisões ou prefere que alguém decida por você, amigos ou familiares?*

→ **Atividade a ser realizada no grupo: jogar GROK. O jogo GROK de cartas é baseado na comunicação não violenta. Também trabalha inteligência emocional e empatia.**

7) Avaliação

- Objetivo desse encontro será a finalização do projeto com uma avaliação conjunta e individual. Elaboração de uma redação, outra forma avaliativa pensada no grupo, com o que viu nos encontros e o que aprendeu, assim como uma opinião de como foi esse percurso.
- Momento de reflexão e avaliação sobre os encontros.

Referências do Projeto – Produto Técnico

Wright, J. H., et al. Aprendendo a terapia cognitivo comportamental – um guia ilustrado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Neufeld, C. B., e col. Terapia cognitivo-comportamental para adolescentes – uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental. Porto Alegre: Artmed, 2016.

Knapp, P., e col. Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica. Porto Alegre, Artmed, 2004.

Silvia, M. P.; Murta, S. G. Treinamento de habilidades sociais para adolescente: uma experiência no programa de Atenção Integral à Família (PAIF). Psicologia: reflexão e crítica, 22(1), 136-143 (2008).

8. REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. (2004). *Representação social: uma genealogia do conceito*. Comum – Rio de Janeiro. 10(23), 122-138.
- ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais *In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (org.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2ª Edição. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ARRUDA, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. 117 (1), 127-147;
- BERTOL, C. E. & SOUZA, M. (2010). Transgressão e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. *Psicologia Ciência e Profissão*. 30(4), 824-839;
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edição revista e actualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021;
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8,069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acessado em 10 de outubro de 2022.
- BRASIL. *Lei 12.954 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm . Acessado em 05 de outubro de 2022.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. 8ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010;

- BERTONI, L. M. & GALINSKIN, A. L. Teoria e método em representações sociais. *In: MORORÓ, L. P. et al. (Orgs). Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias.* Ilhéus, BA: Editus, 2017, p. 101-122.
- BONATTO, V. P. & FONSECA, D. C. (2020). Socioeducação: entre a sanção e a proteção. *Educação em Revista.* V.36, p .1-17.
- CAMARGO, B. V. Um paradigma de teoria sobre as Representações Sociais? *In: NASCIMENTO, A. R. A.; NASCIMENTO, I. F. G. & ROCHA, M. I. A. (orgs.). Representações sociais, identidade e preconceito.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 21-32.
- CAMINO, L. *et al* (orgs.). *Psicologia Social – temas e teorias.* 2ª Edição. Brasília, DF: Technopolitik, 2013;
- COUTINHO, M. P. L. & ESTEVAM, I. D. & ARAUJO, L. F. & ARAÚJO, L. S. (2011). Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico. *Psicologia em Estudo.* 16(1), 101-109;
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa – Métodos Qualitativos, Quantitativos e Mistos.* 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, E. S. *Medida Socioeducativa: um estudo sobre semiliberdade no Distrito Federal.* Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2020.
- COELHO, B. I. & ROSA E. M. (2013). Ato infracional e medida socioeducativa: representações de adolescentes em L. A. *Psicologia & Sociedade,* 25(1), 63-173

DISTRITO FEDERAL - Secretaria de Estado da Criança. *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal – Meio Aberto*. Brasília, 2013.

FERREIRA, T. H. S. & FARIAS, M. A. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26 (2), 227-234;

FERNANDES, M. N. et al. (2021). A educação de jovens e adultos para adolescentes em conflito com a Lei: a educação escolar na socioeducação. *Revista Educação e Emancipação*. São Luís, v. 14 (3), 279-302

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 5ª Edição. Série Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2021;

FIGUEIRÓ, M. E. S. S. & MINCHONI, T. & Mello, L. C. A. Políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil: um resgate histórico. In: SOUZA, I. L. de P. C. & RODRIGUES, D. B. (orgs.). *Justiça Juvenil – teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2014. p. 19-32

FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2004;

HERCULANO, R. C. & CAVALCANTE, P. C. O adolescente e o estatuto jurídico: transgressão e lei no Brasil In: SOUZA, I. L. de P. C. & RODRIGUES, D. B. (orgs.). *Justiça Juvenil – teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2014. p. 33-48

GUNTHER, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22(2), 201-210.

- GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. 14ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013;
- IERVOLINO, S. A. & PELICIONI, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Enfe USP*. 35(2), 115-121;
- JACQUES, M. G. C. *et al. Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013;
- JODELET, Denise. Reflexões sobre os fenômenos representativos *In: NASCIMENTO, A. R. A.; NASCIMENTO, I. F. G. & ROCHA, M. I. A. (orgs.). Representações sociais, identidade e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. P. 11-20.
- JESUÍNO, J. C. & MENDES, F. R. P. & LOPES, M. J. *As representações sociais nas sociedades em mudanças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015;
- LIMA, A. F. & LARA JUNIOR, N. (orgs.). *Metodologias de pesquisa em psicologia social crítica*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- LOURENÇO, J. K. S. *Representação social dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a Lei*. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2012.
- KOLLER, S. H. & POLETO, M. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia – Campinas*. 25(3), 405-416.
- MARANHÃO, J. H. & COLAÇO, V. F. R. & SANTOS, W. S. S. & LOPES, G. S. (2014). Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. *Fractal, Revista Psicologia*. 16 (2), 429-444;

- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais – Investigações em psicologia social*. 11ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- MORERA, J. A. C., et al. (2015). Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. *Texto contexto Enferm.* 24(4), 1157-1165.
- MIGUEL, I. C. Representações Sociais – Emergência e abordagens teóricas de uma teoria psicossocial do pensamento social. In: VALENTIM, J. P. (coord.). *Representações Sociais – para conhecer o senso comum*. Lisboa: Edições Sílabo, Ltda, 2022.
- MAESIMA, G. M. & GOMES, M. A. (2022). Medidas socioeducativas em meio aberto: apontamentos oriundos de uma revisão narrativa. *Psicologia Política*. V. 22, n. 55, p. 637-653.
- NETO, J. S. M. & LIMA, A. F. & MIRANDA, L. L. & FRANÇA, L. C. (2014). Vigiar e assistir: reflexão sobre a assistência da “adolescência pobre”. *Revista em Estudo*. 19 (2), 321-331;
- OLIVEIRA, M. C. S. Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In: SOUZA, I. L. de P. C. & RODRIGUES, D. B. (orgs.). *Justiça Juvenil – teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2014. p. 79-100.
- OLIVEIRA, A. A. S. et al (orgs.). *Psicologia social, violência e subjetividade*. Coleção Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos. Vol. 4. Florianópolis: Edições do Bosque, 2015;
- PADOVANI, A. S. & RISTUM, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação Pesquisa*. 39(4), 969-894;

- PAPALIA, D. E. & FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento Humano*. 12ª edição. Porto alegre: AMGH, 2013;
- PIRES, S. D. et al .(2018). O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. *Pesquisa e Práticas Psicossociais*. 13(3), p. 1-17.
- RETONDAR, J. J. M. (2007). A noção de representação social na perspectiva dos estudos da psicologia social e do imaginário social: aproximação e afastamentos. In. E. Montenegro & J. Retondar & P. C. A. Montenegro (Org.). *Imaginário e representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade*. (pp. 15 – 44). Maceió: EDUFAL;
- RODRIGUES, K.F. F. B. (2019). Socioeducação e famílias: uma breve análise sobre as famílias de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. *Revista Socioeducação*. P. 58-70.
- SALES, M. S. (2014). O processo da identificação na adolescência: trabalho, classe e gênero. *Psicologia & Sociedade*. 26 (n.esp.), 161-171;
- SALLES, L. M. F. & SILVA, J. M. A. P. & CASTRO, J. C. R. & VILLANUEVA, C. F. (2014). Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. *Psicologia & Sociedade*. 26 (1), 148-157.
- SEABRA, R. C. F. F. & OLIVEIRA, M. C. S. L. (2017). Adolescente em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*. V. 21, n. 3, p. 639-647.
- SILVA, E. B. F. L. et al . (2022). Socioeducação: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas. *Caderno CRH*. V. 35, p. 1-14.

- SOUZA, T. Y. et al .(2020). Vulnerabilidades sociais e trajetórias institucionais das adolescentes em uma unidade de semiliberdade feminina. *Revista do CEAM*. V.6, n. 2, p. 60-83.
- SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995;
- TEIXEIRA, M. L. T. Plano Individual de Atendimento (PIA) – O presente e o futuro do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. *In: SOUZA, I. L. de P. C. & RODRIGUES, D. B. (orgs.). Justiça Juvenil – teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2014. p. 101-124.
- VALENÇA, D. A. & LIMA, D. D. F. & PAIVA, I. L. D. A redução da maioria penal: entre a política pública e a barbárie. *In: SOUZA, I. L. de P. C. & RODRIGUES, D. B. (orgs.). Justiça Juvenil – teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2014. p. 59-78.
- VALENTIM, J. P. Noções Básicas sobre representações sociais. *In: VALENTIM, J. P. (coord.). Representações Sociais – para conhecer o senso comum*. Lisboa: Edições Sílabo, Ltda, 2022.
- WILLIAM, L. C. D. A. & GALLO, A. E. (2008). Escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*. 38(133), 41-59.
- WACHELKE, J. & WOLTER, R. (2011). Critérios de Construção e Relatos da Análise Prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 27, n. 4, 521 – 526.
- WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. *In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. de (org.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2ª Edição. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.

Site: <https://escolas.info/df/brasil/brasilia/cem-03-de-ceilandia-179302>. Acessado em 20 de outubro de 2022.

9. APÊNDICE 1



Universidade de Brasília - UnB Pesquisa de Mestrado Profissional

I. DADOS GERAIS DO/A PARTICIPANTE

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

Escolaridade:

Graduação: _____

Pós-graduação em (stricto senso e/ou lato senso): _____

Disciplinas que leciona: _____

Tempo em anos de trabalho como professor(a): _____

Atual Escola em que trabalha e cidade: _____

Modalidade de Ensino em que leciona (escolha quantas forem aplicáveis):

() Anos iniciais do Ensino Fundamental - Regular

() Anos Finais do Ensino Fundamental – Regular

() Ensino Médio - Regular

() Educação de Jovens e Adultos – 1º, 2º e 3º Segmentos

() Outro: _____



TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

II. LIVRE ASSOCIAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO

1. De forma livre, levante 5 **palavras** que lhe vem à cabeça ao pensar sobre *Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa*. Coloque as palavras na ordem de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas, sendo a 1º a mais significativa e a 5º a menos significativa.

1º. _____

2º. _____

3º. _____

4º. _____

5º. _____

- 1.1 Justifique **a duas primeiras dessas palavras** no porquê você acredita que estão relacionadas com o tema *Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa*:

9.1 APÊNDICE 2



Universidade de Brasília - UnB

Pesquisa de Mestrado Profissional

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS GERAIS DO/A PARTICIPANTE

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () Outro

Escolaridade:

Graduação: _____

Pós-graduação em (stricto senso e/ou lato senso): _____

Disciplinas que leciona: _____

Tempo em anos de trabalho como professor(a): _____

Atual Escola em que trabalha e cidade: _____

Modalidade de Ensino em que leciona (escolha quantas forem aplicáveis):

() Anos iniciais do Ensino Fundamental - Regular

() Anos Finais do Ensino Fundamental – Regular

() Ensino Médio - Regular

() Educação de Jovens e Adultos – 1º, 2º e 3º Segmentos

() Outro: _____



Universidade de Brasília - UnB

Pesquisa de Mestrado Profissional

III. ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1. Qual é o seu conhecimento sobre O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) no que diz respeito às medidas socioeducativas para adolescentes?**
- 2. Você acredita que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) deveria mudar em relação ao tratamento das medidas socioeducativas de adolescentes? Quais mudanças?**
- 3. Como você imagina o Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa?**
- 4. Como você vê o papel da escola no processo educativo, junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas?**
- 5. Você acredita que os jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, ou seja, que não estão em unidades de internação, devem ser inseridos em rede de ensino própria, separada de outros jovens da rede geral de ensino que não cumprem medida socioeducativa ou estudarem na mesma rede de ensino com outros adolescentes que não cumprem medida socioeducativa? Quais os motivos?**
- 6. Você acredita que pelas condições atuais dos órgãos de execução de medidas socioeducativas no Distrito Federal, os jovens que estão cumprindo essas medidas possuem maior probabilidade de ressocialização, de traçar uma nova trajetória de vida mais saudável? Quais as razões?**
- 7. Você já teve alguma experiência educacional com jovens que cumpre medida socioeducativa? Descreva?**
- 8. Em relação a sua função de professor em sala de aula, como é o tratamento de jovens em cumprimento de medida socioeducativa, caso tivesse algum?**
- 9. Como você lida com o conflito juvenil dentro do espaço escolar?**

