



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

LENO SOUZA FAGUNDES

**ADOLESCÊNCIAS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UM ESTUDO DE
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM AGENTES DO SISTEMA
SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO**

**VITÓRIA – ES
2025**

LENO SOUZA FAGUNDES

**ADOLESCÊNCIAS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UM ESTUDO DE
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM AGENTES DO SISTEMA
SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Espírito Santo, como
requisito parcial para obtenção do Grau de
Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho

VITÓRIA – ES
2025

LENO SOUZA FAGUNDES

**ADOLESCÊNCIAS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UM ESTUDO DE
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM AGENTES DO SISTEMA
SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO**

Avaliado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sabine Mantuan dos Santos Coutinho – Orientadora – UFES

Prof. Dr. Álvaro Rafael Santana Peixoto
– Examinador – Universidade Estácio de Sá

Prof^ª. Dr^ª. Celia Regina Rangel Nascimento – UFES

Profa. Dra. Ingrid Faria Gianordoli-Nascimento. – Suplente – UFMG

Profa. Dra. Maria Cristina Smith Menandro – Suplente – UFES

Vitória

2025

F151a Fagundes, Leno, 1998-
Adolescências e medidas socioeducativas : um estudo de
representações sociais com agentes do sistema socioeducativo
brasileiro / Leno Fagundes. - 2025.
92 p. : il.

Orientadora: Sabrine Coutinho.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Psicologia Social. 2. Representações Sociais. 3.
Adolescência. I. Coutinho, Sabrine. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III.
Título.

CDU: 159.9

AGRADECIMENTOS

Eu tenho a sorte de nunca caminhar sozinho, o meu percurso sempre esteve permeado de pessoas que fizeram e fazem os meus passos serem ainda maiores e mais à frente. São esses afetos que, direta ou indiretamente, me dão confiança e me conduzem em direção àquilo que me faz ser eu.

Este trabalho é fruto dos mais diferentes tipos de esforços e eu o dedico à minha família. À minha mãe, por sempre ter me encorajado, me dado força e me dado a certeza de que eu posso alcançar os mais altos voos. Ao meu pai, por ser exemplo de perseverança, firmeza e serenidade. Às minhas irmãs, Lana e Lore, por estarem sempre por perto, me apoiarem, me acolherem e sustentarem as minhas angústias. Vocês são o porto, para onde eu retorno sempre quando preciso recarregar, pisar em chão firme e sentir que não estou sozinho.

Aos amigos que Vitória me trouxe, que serviram de suporte em todos os momentos e contextos e que se tornaram os meus pontos de apoio nesses mais de dois anos. Roney Borges, por ter se tornado tão companheiro e parceiro. Vanessa Mazzei, pela ajuda, suporte, acolhimento e trocas de experiências. Heloísa Maria, por compartilhar risadas e momentos bons. Amê Sartório, por compartilhar a experiência de orientação. Os desafios trazidos pelo mestrado seriam mais angustiantes e solitários se eu não tivesse a amizade e presença de vocês para amenizá-los. Também dedico aos amigos que, mesmo de longe, serviram de incentivo nos tropeços e comemoraram cada passo dado por mim nessa caminhada. Em nome de João Vitor Ribeiro, Ana Lúcia Cabral, Ricardo Souza, Mônica Fernandes, André Oliveira e Hugo Bello. Esse trabalho também é fruto da torcida, parceria e amizade de vocês.

Com carinho lembro de Luciene Falcão, minha orientadora do estágio final da graduação, que acreditou, me fez enxergar o meu potencial e me empurrou em direção aos

meus objetivos, além de me dar todo o apoio e incentivo para embarcar nessa aventura do mestrado. Arthur Fiel e Camila Marchiori, por terem me ajudado e terem sido fundamentais no processo seletivo. Aos meus pacientes, pela paciência de, por muitas vezes, precisarem lidar com remarcações e cancelamentos devido aos compromissos do mestrado.

Agradeço a Ivy Campanha, Cristiane Kondo, Hanelore de Paula e Priscilla Pessoa, que, cada uma a sua maneira, não mediram esforços para buscar comigo formas de viabilizar esta dissertação. Sem vocês o caminho teria sido muito mais exaustivo e desgastante. Aos agentes socioeducativos que participaram desta pesquisa, em especial os agentes que confiaram em mim, perceberam a importância do meu trabalho e incentivaram seus colegas a participarem em prol do desenvolvimento da pesquisa e da ciência brasileira. Ao Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES), pelo auxílio e suporte na divulgação desta pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), que me permitiu, através do Estágio Técnico-Científico, a imersão no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ao PPGPS, em nome da Prof.^a Dr.^a Anna Uziel e demais colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividades e Instituições em Dobras da UERJ, pelas trocas, acolhida e recepção. À Prof.^a Dr.^a Jimena de Garay, por ter me recebido, orientado e ter feito questão de fazer com que essa experiência fosse a mais proveitosa possível. O Estágio Técnico-Científico permitiu que eu pudesse vivenciar momentos, ouvir e descobrir pessoas, trocar ideias, adquirir novos conhecimentos e pontos de vista e conhecer a realidade prática do sistema socioeducativo. A vocês, meu muito obrigado.

Agradeço à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro. Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da

Universidade Federal do Espírito Santo, por proporcionar todo auxílio necessário na minha formação de pesquisador. À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro. Aos professores, servidores e coordenação. Aos colegas e às relações estabelecidas nessa caminhada, pelos cafés, pelos almoços e pelas trocas estabelecidas nesse período. Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sabrine Mantuan, por ter topado o desafio de me orientar e, por tantas vezes, me reorientar. Por sua paciência, calma e tranquilidade para lidar comigo e conduzir esse processo diante tantas dúvidas, questionamentos, mudanças, idas e vindas.

Por fim, agradeço a todas as pessoas, aprendizados, experiências, relações e trocas estabelecidas através do meu percurso no mestrado.

Fagundes, L. S. (2025). Adolescências e medidas socioeducativas: um estudo de representações sociais com agentes do sistema socioeducativo brasileiro. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo].

RESUMO

A adolescência, enquanto fase do desenvolvimento, se tornou interesse social e jurídico, no Brasil, a partir do momento em que as instituições começaram a ver a necessidade de controle das crianças e adolescentes abandonados nas ruas, após mudanças sociais significativas no país. Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se configura como um conjunto de legislações voltadas para a garantia de direitos dessas populações, baseando-se na proteção integral garantida pela Constituição Federal de 1988. O ECA estabelece que adolescentes autores de infrações devem cumprir medidas socioeducativas, que variam de acordo com a gravidade do delito, sendo a advertência a menos grave, e a internação em instituição de socioeducação, a mais grave. Dentre o quadro de funcionários que trabalham nessas instituições, os agentes socioeducativos atuam com o objetivo de auxiliar e promover a qualidade das atividades e relações interpessoais dos socioeducandos. Considerando a influência do convívio desses profissionais no cumprimento das medidas socioeducativas dos adolescentes em conflito com a lei, este projeto, que se alicerça na proposta estrutural da Teoria das Representações Sociais, bem como na Teoria Sócio-Histórica, que compreende tal fase do desenvolvimento como construída a partir dos contextos e relações estabelecidas pelos indivíduos em seu percurso, tem como população de interesse agentes socioeducativos. Como objetivo, busca-se conhecer as representações sociais de adolescência para agentes socioeducativos brasileiros, bem como verificar e comparar com suas compreensões sobre o adolescente em medida socioeducativa e sobre sua própria atuação como agente socioeducativo. A coleta de dados foi feita através de questionário on-line, via Google Forms, utilizando a técnica da evocação livre, com os termos indutores: 1. Ser adolescente; 2. Ser

adolescente em medidas socioeducativas; e 3. Ser agente socioeducativo. Participaram dessa pesquisa, 101 agentes socioeducativos, e, com os dados obtidos, foram feitas uma análise prototípica das evocações através do software Iramuteq e, posteriormente, a confirmação de centralidade a partir do cálculo do INCEV. Considerando a pouca quantidade de trabalhos que se voltam a essa população, faz-se necessário o mergulho nessa temática no sentido de estimular reflexões e apurar o olhar para esse fenômeno em suas mais diferentes realidades. Para “Ser adolescente”, destacaram-se os elementos “descoberta”, “desenvolvimento”, “responsabilidade” e “impulsividade”, e confirmou-se a centralidade de “desenvolvimento” e “descoberta”. Para “Ser adolescente em cumprimento de MS” obteve-se como centrais “responsabilidade” e “educação”, sendo confirmada a centralidade apenas de “responsabilidade”. Para “Ser agente socioeducativo” houve destaque para os termos “responsabilidade”, “educação” e “segurança”, sendo confirmados como centrais os termos “responsabilidade” e “segurança”. Os resultados mostraram que as respostas dos participantes se ativaram numa dimensão normativa e trouxeram elementos tanto do universo consensual quanto do universo reificado, representado por conteúdos institucionais – técnicos e normativos. Considerou-se a hipótese de zona muda das RS, que impede que alguns conteúdos sejam captados nos discursos grupais, seja por censura social ou pressão institucional, apesar de esta não ter sido aqui amplamente explorada, o que fica como sugestão para futuros estudos.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Adolescência. Medidas Socioeducativas.

Fagundes, L. S. (2025). *Adolescence and Socio-Educational Measures: A Social Representations Study with Professionals in the Brazilian Juvenile Justice System*. [Master's Dissertation, Federal University of Espírito Santo].

ABSTRACT

Adolescence, as a stage of development, became a subject of social and legal interest in Brazil when institutions began to perceive the need to control children and adolescents abandoned on the streets, particularly following significant social changes in the country. Currently, the Statute of the Child and Adolescent (ECA) functions as a body of legislation aimed at guaranteeing the rights of these populations, based on the comprehensive protection ensured by the Federal Constitution of 1988. The ECA establishes that adolescents who commit infractions must comply with socio-educational measures, which vary according to the severity of the offense, from warnings for less serious offenses to institutional confinement for more serious ones. Among the staff working in these institutions, socio-educational agents are responsible for assisting and promoting the quality of activities and interpersonal relationships of the adolescents in their care. Considering the influence of these professionals' presence on the fulfillment of socio-educational measures by adolescents in conflict with the law, this project is grounded in the structural approach of the Theory of Social Representations as well as in the Socio-Historical Theory, which views this stage of development as constructed through the contexts and social relationships individuals establish throughout their lives. The population of interest in this study is socio-educational agents. The objective is to understand the social representations of adolescence among Brazilian socio-educational agents and to compare them with their understandings of adolescents undergoing socio-educational measures and of their own role as socio-educational agents. Data were collected through an online questionnaire via Google Forms using the free word association technique with the following inducing terms: 1. Being an adolescent, 2. Being an adolescent under socio-educational

measures, and 3. Being a socio-educational agent. A total of 101 socio-educational agents participated in the study. The collected data were analyzed using prototypical analysis through the Iramuteq software, and centrality was confirmed using the INCEV index. Given the limited number of studies focusing on this population, exploring this topic is necessary in order to encourage reflection and sharpen the analytical perspective on this phenomenon in its many realities. For "Being an adolescent," the prominent elements were "discovery," "development," "responsibility," and "impulsivity," with "development" and "discovery" confirmed as central. For "Being an adolescent under socio-educational measures," the central elements were "responsibility" and "education," with only "responsibility" confirmed. For "Being a socio-educational agent," the most cited terms were "responsibility," "education," and "security," with "responsibility" and "security" confirmed as central. The results showed that participants' responses were activated in a normative dimension and included elements from both the consensual universe and the reified universe, represented by institutional, technical, and normative content. The hypothesis of a mute zone in the social representations was considered, which may prevent certain content from being expressed in group discourse due to social censorship or institutional pressure.

Keywords: Theory of Social Representations. Adolescence. Socio-educational measures.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise Prototípica do termo indutor “ser adolescente”.....	50
Tabela 2 – Análise Prototípica do termo indutor “ser adolescente em medidas socioeducativas”.....	51
Tabela 3 – Análise Prototípica do termo Indutor “ser agente socioeducativo”.....	52
Tabela 4 – Cálculo do INCEV para o termo indutor “ser adolescente”.....	53
Tabela 5 – Cálculo do INCEV para o termo indutor “ser adolescente em medidas socioeducativas”.....	54
Tabela 6 – Cálculo do INCEV para o termo Indutor “ser agente socioeducativo”.....	54

LISTA DE ABREVIACÕES

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FR – Proporção de valor simbólico pessoal

FT – Frequência

IASES – Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo

INCEV – Índice de Centralidade de Representações Sociais

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

MSE – Medidas Socioeducativas

OME – Ordem média de evocações

PC – Percentual

PVS – Percentual de valor simbólico pessoal

RS – Representações Sociais

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais

TSH – Teoria Sócio Histórica

APRESENTAÇÃO

A ciência não é neutra. As escolhas que fazemos ao longo de nossa jornada acadêmica são influenciadas por nossas vivências, assim como pelos contextos culturais, sociais, históricos e políticos em que estamos inseridos. Comigo, não foi diferente. O interesse em estudar a adolescência teve início ainda na graduação e está ligado à necessidade que o meu “eu adolescente” tinha de entender o seu próprio processo de identidade e amadurecimento.

Com o passar do tempo, e através da experiência clínica, tive contato com os mais diversos “tipos de adolescência”. No entanto, surgiu o interesse de lidar com as adolescências que nem sempre chegam no consultório, muitas vezes por causa das violações de direitos sofridas, que reverberam em seus processos de desenvolvimento. Essa constatação me levou a direcionar o foco da minha pesquisa para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, um sistema que, na teoria, deveria garantir a responsabilização e a proteção de direitos, mas que, na prática, enfrenta inúmeros desafios. E, teoricamente, me posicionou no campo da Psicologia Social.

Ao longo do processo de delimitação do tema, minha atenção se voltou aos agentes socioeducativos. A escolha desse grupo se deu por que são eles os responsáveis pelo contato direto e cotidiano com os adolescentes. Entendendo que as compreensões desses profissionais sobre a adolescência têm uma influência direta em suas práticas e nas formas como interagem com os adolescentes, acabei me aproximando do conceito de representações sociais, melhor esboçado no decorrer desta dissertação.

Esse estudo também é movido pelo desejo de que os resultados encontrados contribuam na produção de outras pesquisas, tanto na área das Representações Sociais quanto na área das medidas socioeducativas. Acredito que os dados coletados podem contribuir para a reflexão sobre o sistema socioeducativo nacional e subsidiar mudanças significativas nas práticas institucionais, oferecendo novas maneiras de pensar as medidas socioeducativas.

SUMÁRIO

1. Introdução	14
1.1. Adolescências	18
<i>1.1.1. O adolescente em conflito com a lei: contexto e legislação brasileira.....</i>	<i>22</i>
1.2. Os agentes socioeducativos	30
1.3. Representações Sociais	34
2. Justificativa	43
3. Objetivos.....	43
3.1. Objetivo geral.....	43
3.2. Objetivos específicos	44
4. Método.....	44
4.1. Participantes	44
4.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	46
4.3. Aspectos éticos do estudo.....	46
4.4. Organização e análise dos dados	47
5. Resultados	48
5.1. Análise prototípica.....	48
5.2. Cálculo do INCEV	52
6. Discussão	55
7. Considerações Finais.....	67
8. Referências	70
9. Anexo 1 – Questionário.....	82
10. Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90

1. Introdução

O termo adolescência vem do verbo *adolescere*, do latim, e significa crescer em direção à maturidade (Bertol & Souza, 2010). Dos anos 1980 para cá, a adolescência veio sendo frequentemente representada nas mídias como um período marcado por rebeldia, transgressões e instabilidade emocional, podendo ser exemplificada em músicas como “Natasha”, da banda Capital Inicial, e “Julho de 83”, música da banda Nenhum de Nós. Na primeira, a protagonista da canção é apresentada como alguém que abandona a sua vida para viver a sua liberdade acima de tudo e todos, cometendo contravenções e agindo de maneira inconsequente. Já a segunda, retrata a adolescência de forma melancólica, vazia e mal compreendida.

Para além dos anos 1980, a tendência de retratar a adolescência e suas características veio se desenvolvendo nos anos 1990, sendo representada também pela postura punk da banda Nirvana (música “Smells Like Teen Spirit”, 1991), nos anos 2000 com a tendência emo (Evangelista, 2012) e, nos dias atuais, representada por cantores, como Taylor Swift, que propõem uma cultura *teen* em suas canções, e séries como *Sex Education*, *Euphoria*, *Adolescência*, entre outros.

A ideia de adolescência enquanto fase do desenvolvimento com especificidades nem sempre existiu, foi construída de acordo com o passar do tempo. O interesse na adolescência, enquanto conceito e objeto de estudo da Psicologia, teve início a partir das produções de Stanley Hall sobre desenvolvimento humano, no início do século 20 (Martins et al., 2003; Silva & Alberto, 2022). Ele conduziu estudos sobre o desenvolvimento humano, definindo a adolescência como uma fase de transição universal. Sua abordagem, apoiada na teoria maturacionista, destacava a maturação biológica como determinante no desenvolvimento (Souza & Silva, 2018), ideia central que influenciou por muito tempo diversos outros teóricos da área que vieram depois. Hoje, as teorias que se dedicam à definição da adolescência se

diferem em relação aos aspectos utilizados para a compreensão desse fenômeno, enfatizando fatores específicos como determinantes do desenvolvimento nessa etapa.

A história brasileira, por muito tempo, negou a infância e a adolescência como fase do desenvolvimento com condições particulares, que as diferenciam da condição adulta. No Brasil imperial, por exemplo, indivíduos até os 16 anos eram socialmente tratados como passíveis de maior influência e, por isso, eram vistos como peças em um projeto de construção de um novo modelo de sociedade com base na cultura europeia (Custódio, 2009).

A partir de suas pesquisas, Rosa et al. (2007) apontam que, até o século 18, não havia diferenciação entre as penalidades direcionadas a adultos e outras faixas etárias, indicando que crianças e adolescentes seriam responsabilizados e estariam sujeitos aos mesmos tipos de punições estabelecidas pelo Estado aos adultos.

Modelos como a Companhia de Jesus, que contava com práticas pedagógicas de bases religiosas instituídas pelos jesuítas, e as Rodas dos Expostos, instauradas em instituições assistenciais de acolhimento de crianças e adolescentes abandonados, foram importados da Europa com a função de civilizar, catequizar e disciplinar tais indivíduos (Paganini, 2008). Esses modelos foram perdendo força com o passar do tempo, tendo sido influenciados por mudanças políticas tais como a Abolição da Escravidão e Proclamação da República (Custódio, 2009).

Os interesses jurídicos na infância e na adolescência surgem a partir do momento em que as crianças e adolescentes pobres e abandonados que perambulavam pela cidade se tornaram uma ameaça ao sossego da elite da época (Custódio, 2009). É sob essas circunstâncias que o controle penal começa a se movimentar em direção à tomada de providências, alicerçada pelo controle jurídico. A Agência Senado (2015) mostra que, até a década de 1920, as crianças a partir dos 9 anos eram passíveis de condenação e poderiam sofrer a pena de ir para a prisão assim como qualquer adulto.

Somente na segunda década do século 20 iniciaram-se mudanças significativas com a implementação do primeiro Juizado de Menores, encabeçado por Mello Matos, em 1927, que considerou o pleno desenvolvimento da infância e da adolescência e a necessidade de um projeto assistencial e pedagógico. Anos depois, a política penal para crianças e adolescentes passa pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM), implementado em 1941, com o objetivo de amparar os jovens em situação de vulnerabilidade (Souza, 2020), e pelo regime militar, que inaugurou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor para o atendimento destes em situação de marginalização social (Cifali et al., 2020).

Mais recentemente, em 1990, a partir dos direitos fundamentais da criança e do adolescente presentes na Constituição Federal de 1988, foi implementado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consolidado como um conjunto de leis que visa à garantia dos direitos fundamentais dos sujeitos na infância e adolescência. Ao tratar de adolescentes autores de atos infracionais, o ECA estabelece que estes receberão medidas socioeducativas em instituições próprias para tal, com o objetivo de interferência em seu processo de desenvolvimento. As medidas socioeducativas variam de acordo a gravidade do delito, sendo a advertência a menos grave, e a internação em instituição de socioeducação, a mais grave.

No Brasil, existem 505 instituições responsáveis pelo cumprimento de medidas socioeducativas, as quais possuem a finalidade de promover a integração social e uma maior compreensão da realidade (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023), baseado no que foi estabelecido no ECA. Nessas instituições, os adolescentes convivem com os profissionais que compõem diretoria, equipe pedagógica, equipe técnica e os agentes socioeducativos, sendo estes últimos considerados por Vinuto como “o coração da medida socioeducativa de internação” (2020, p. 16), ao fazer alusão ao órgão ser responsável pelo fluxo sanguíneo do corpo humano, assim como os agentes socioeducativos são responsáveis pelo fluxo das atividades nas instituições.

Destaca-se que o estudo em questão está alicerçado na compreensão de adolescência trazida pela Teoria Sócio-Histórica (TSH), que entende que o ser humano está em constante construção, na qual indivíduo e sociedade se relacionam e são interdependentes (Berni & Roso, 2014). Esta vertente da Psicologia Social, que se desenvolveu no contexto latino-americano a partir dos anos de crise da disciplina, dialoga bem com a teoria aqui assumida para a percepção da adolescência enquanto fenômeno vivido e significado, a perspectiva psicossociológica da Teoria das Representações Sociais (TRS), que surge em cenário similar, nos anos 1960, na França. Ambas as linhas de pensamento consideram a relação interdependente entre indivíduo e sociedade na constituição da realidade (Aguiar & Bock, 2019; Sousa & Chaves, 2023).

Desde que começou a ser discutida, na década de 1960, a TRS vem sendo campo de estudos das mais diversas áreas das ciências sociais. Seu objeto de estudo são as Representações Sociais (RS), que podem ser entendidas como interpretações/saberes de senso comum, que orientam os indivíduos e grupos em sua relação com o mundo e com os demais indivíduos, nos contextos nos quais se inserem. A TRS entende a relação indivíduo-sociedade como uma via de mão dupla, na qual se evidencia a influência dos contextos sociais sobre o indivíduo, bem como o papel do indivíduo na constituição da realidade social (Moscovici, 2015).

Estudos sobre RS de adolescência vêm sendo realizados há algum tempo e abordam diferentes populações e circunstâncias. Há de se considerarem os textos que abordam as RS de adolescência para adolescentes (Assis et al., 2003; Paixão et al., 2012; Salles, 1995), para professores do ensino fundamental e médio (Galinkin et al., 2012; Pereira, 2017; Salles, 1995), para policiais e agentes da lei (Espíndula & Santos, 2004; Galinkin et al., 2012), em produções jornalísticas (Espíndula et al., 2006; Menandro et al., 2003; Pimentel & Silva, 2016) e considerando o recorte sócio-histórico (Quiroga & Vitalle, 2013). No contexto de

medidas socioeducativas, localizam-se trabalhos os quais tratam das RS para a equipe pedagógica (Eyng & Ramos, 2020), equipe técnica (Souza & Barcelos, 2013) e para agentes socioeducativos (Espíndula & Santos, 2004).

Faz-se importante destacar aqui os trabalhos que tratam das RS de adolescência para as equipes multiprofissionais que atuam em contexto de medidas socioeducativas, mesmo contexto de interesse da presente investigação. Eyng e Ramos (2020) analisaram a rede de significados que compõe as RS de adolescência para profissionais da socioeducação das áreas da psicologia, história, direito, sociologia e licenciaturas; Souza e Barcelos (2013) analisaram o conteúdo das RS de adolescência para operadores jurídicos-sociais em suas mais diferentes funções; e Espíndula e Santos (2004) investigaram o conteúdo e estrutura das RS de agentes socioeducativos do regime de internação sobre o período da adolescência. Porém, os dois primeiros tratam-se de um trabalho com as equipes técnica e pedagógica e com outros profissionais; e, no terceiro, o contexto era anterior às mudanças legais que regem o sistema socioeducativo atual.

Diante da lacuna percebida na literatura sobre representações sociais de adolescência para agentes socioeducativos, a presente pesquisa buscou identificar as percepções e significações do fenômeno adolescência para esses profissionais no contexto do sistema socioeducativo brasileiro. A seguir, são apresentadas questões entendidas como centrais para a construção do presente trabalho.

1.1. Adolescências

Num primeiro momento, a depender do referencial adotado, a definição de adolescência pode ser direcionada para a classificação etária, que determina faixas etárias, ou para aspectos biológicos, considerando o fim da puberdade como início dessa fase. Porém, há de se considerar que, na atualidade, não há unanimidade no que se refere à definição de

adolescência, considerando que cada autor privilegia um aspecto deste fenômeno para a sua compreensão (Lopes & Bezerra, 2021).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) determina que são adolescentes todas as pessoas que possuem idades entre 12 e 18 anos. O ECA os reconhece como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, com necessidades de cuidado, proteção e responsabilização. Esse entendimento vai além de critérios etários e coloca a adolescência como fase permeada de mudanças psicológicas, físicas, emocionais e sociais.

As teorias de base psicanalítica oferecem uma compreensão de adolescência pautada numa fase rodeada de conflitos internos que refletem no meio externo e passam, obrigatoriamente, pelas pulsões sexuais infantis. Freud (1905) desenvolveu a teoria do desenvolvimento psicosexual e postula que esta se expressa em conflitos internos e externos das mais variadas naturezas, se iniciando no período de abandono e substituição dos primeiros objetos de desejo. Apesar de não ter se referido pontualmente à adolescência, Freud propõe a puberdade como a última fase do desenvolvimento psicosexual, na qual as pulsões, que anteriormente estavam direcionadas às figuras parentais, voltam-se para objetos externos e objetivam a reprodução (Gurski & Rosa, 2020; Jucá & Vorcaro, 2018).

Seguindo essa mesma lógica, Erikson (1968) direciona a explicação dos conflitos para a busca por uma identidade. Em sua teoria, o autor propõe que o desenvolvimento psicossocial na adolescência possui um marco que se dá pelo conflito entre a identidade e a confusão de papéis, momento em que os jovens se permitem à exploração de diferentes papéis e pontos de vista na busca por uma identidade mais coerente. Segundo ele, essa fase é marcada pela formação sólida da identidade do adolescente, integrando suas experiências vividas com as perspectivas de futuro. Winnicott (1975) enfatiza a busca pela maturidade no processo de amadurecimento emocional. O autor coloca no ambiente “suficientemente bom” a base para o desenvolvimento saudável do indivíduo desde a sua concepção, e na

adolescência os jovens lidam com as demandas do mundo a partir da forma como vivenciaram as experiências e as relações em sua vida pregressa. Isso determinará o seu self, sua criatividade e espontaneidade. Essas teorias partem do princípio de que o ser humano possui uma natureza, concedida por sua linhagem, que se desenvolve e floresce naturalmente em seu meio, a partir de suas vivências.

Lopes e Bezerra (2021) e Campos (2012) julgam improcedente qualquer tentativa de determinar idades e características específicas para definir uma fase da vida. Os autores problematizam os aspectos rígidos que são dados à adolescência em determinadas teorias e apontam que não é possível determinar ou fixar datas específicas para início e fim desse período, visto que a idade cronológica se difere da idade biológica, bem como as idiossincrasias pertencentes aos indivíduos que influenciam as vivências individuais. Suas considerações debatem a importância de somar aos aspectos etários e biológicos os impactos gerados pelo contexto familiar, cultural e social inerentes à vivência do adolescente, para defender a adolescência como uma fase de desenvolvimento biopsicossocial.

A Teoria Sócio-Histórica, fundamentada nas ideias de Vygotsky, considera que, para compreender qualquer fenômeno, é necessário que se pense a totalidade em que este está inserido para concebê-lo em sua historicidade (Ozella, 2002; Silva et al., 2020). Para a TSH, os indivíduos são seres sociais e históricos, constituídos a partir das relações estabelecidas com outros indivíduos e sua cultura. Nasceram com uma estrutura biológica, que, apesar de torná-los aptos a humanizar-se, não lhes asseguram o processo de humanização, já que este só se desenvolve através das relações humanas e dos produtos delas (Aguiar & Bock, 2019).

Vygotsky (1996), idealizador da TSH, concebe o desenvolvimento humano baseando-se em seus diferentes períodos e etapas, considerando a sua natureza qualitativa, alinhando as transformações individuais aos contextos sociais que cumprem papéis formadores e estruturantes do homem enquanto humano. Para ele, o desenvolvimento encontra-se

diretamente ligado à evolução sócio-histórica da sociedade, uma vez que as funções psicológicas superiores se estabelecem através da introdução do indivíduo em uma cultura.

Bock (2007) diz que, conforme teorias sobre a adolescência foram desenvolvidas, havia uma tendência a defini-la como uma fase crítica e semipatológica, rodeada de conflitos internos e interpessoais. Segundo a autora, nessas concepções, o indivíduo está destinado a um desenvolvimento linear determinado pela natureza, inerente ao ser humano, em que suas características se autoaprimoram ao longo do tempo. Os aspectos culturais se apresentam nelas apenas como molde para a expressão de um fenômeno natural. Tais modelos universais de adolescência, enquanto fase do desenvolvimento com particularidades rígidas e inerentes, também são questionados por Ozella e Aguiar (2008). Os autores dizem que, apesar de a literatura desenvolvimentista conceber a adolescência como uma fase biopsicossocial, os aspectos do contexto social e suas influências são encarados de forma superficial.

Dessa forma, na TSH, a adolescência é compreendida como um importante período no desenvolvimento do indivíduo por trazer consigo expressivas mudanças nas formações psicológicas, como a formação de autoconsciência, consciência e do pensamento em conceitos (Leal, 2016). Autores dessa teoria apresentam a concepção de adolescência como um período de aprimoramento de potencialidades e mudanças significativas nos aspectos psíquicos, dando enfoque no que esse período fornece de novo para os indivíduos.

Considerando a necessidade de se pensar o sujeito em sua relação com aspectos sociais e históricos, Passamani (2006) dialoga com as concepções da TSH e discute as controvérsias existentes na realidade brasileira ao falar de adolescência, no singular. A autora destaca que há, de forma mais acentuada nas classes médias e altas brasileiras, o fenômeno da “adolescência prolongada”, no qual se observa a extensão da adolescência com o objetivo de prezar por uma formação mais estruturada daquele sujeito, ao passo que, em contrapartida, na camada mais pobre da população, se evidencia uma realidade em que crianças e adolescentes

se veem precocemente obrigados a inserir-se no mercado de trabalho, formal ou informalmente. Considerando tais particularidades na constituição do indivíduo e de sua adolescência, torna-se mais adequado se falar em “adolescências” como forma de pluralizar o entendimento desse fenômeno, indo ao encontro do que traz a TSH.

Dada a importância de considerarmos o contexto sociocultural para pensarmos as adolescências, convém nos debruçarmos brevemente pela questão do adolescente no contexto do ato infracional e como a legislação brasileira se desenvolveu ao longo dos anos.

1.1.1. O adolescente em conflito com a lei: contexto e legislação brasileira

No final do século 19 começaram as primeiras reflexões e críticas a uma ideia de justiça para crianças e adolescentes em conflito com a lei. As novas concepções ganharam força, e desenvolveu-se a ideia de inimputabilidade e de medidas socioeducativas para aqueles que ainda estavam em pleno desenvolvimento. Diferentes países do mundo começaram a movimentar-se em direção à Justiça de Menores. A Inglaterra, em 1905, adotou critérios de controle e punição que levavam em conta a menoridade dos indivíduos, seguido por Portugal, em 1911, França e Bélgica, em 1912, e Espanha, em 1918 (Rosa et al., 2007). Esse movimento só chegou na América Latina em 1919, quando a Argentina se inspirou nessas ideias para fazer as suas primeiras reformas (Cifali et al., 2020).

A literatura permite a observação de que o tratamento em relação às crianças e adolescentes “inadequados” variaram de acordo os contextos sociopolíticos, que criaram normas baseadas nas preocupações daqueles que estavam no poder, normas essas que quase sempre produziram intolerância e segregação dos “desviados” (Marinho & Galinkin, 2017).

No Brasil, as ações implementadas se reduziam à assistência às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, os destinando às instituições de acolhimento. Segundo Custódio (2009), o contexto de grandes mudanças, como a Abolição da Escravidão e a Proclamação da República, em 1888 e 1889, respectivamente, serviu de plano de fundo,

juntamente das pressões vindas do exterior e da tensão popular, para as primeiras iniciativas em direção às políticas da minoridade. Nessa época, a figura social do jovem em vulnerabilidade que vagava pelas ruas estava diretamente ligada à marginalidade e desordem nos grandes centros urbanos. Ainda de acordo com o autor, o governo, que servia majoritariamente às elites, se preocupava com a ameaça ao fim da tranquilidade dos mais ricos que a convivência com a marginalidade trazia e, por isso, começou a manifestar o seu interesse em uma legislação referente ao direito para esses indivíduos.

Em 1890, o Código Penal vigente na época, criado após a proclamação da República, fazia pouca distinção sobre indivíduos que cometiam atos infracionais. Nessa época, crianças a partir de nove anos eram julgadas criminalmente na mesma proporção em que adultos; tal medida permaneceu até 1922, quando mudou-se para 14 anos a data mínima para a responsabilização por crimes cometidos (Agência Senado, 2015). Nessa mesma época, foram criadas e ampliadas instituições de acolhimento e escolas industriais e agrícolas para a população de órfãos, aprendizes e infratores para dar conta da falta de mão de obra causada pela abolição da escravidão, suprimindo com o trabalho infantil/juvenil o prejuízo deixado pelos escravos aos grandes fazendeiros (Marinho & Galinkin, 2017).

Cabia aos policiais fazerem a “limpeza” das ruas da cidade, recolhendo e prendendo os considerados vagabundos, delinquentes e vadios. Marinho e Galinkin (2017) discutem que o enclausuramento não possuía a finalidade de recuperação, era feito apenas com o objetivo de armazenar e punir os “inadequados”.

A virada do século e as transformações sociais resultaram na elevação da miséria para uma considerável parcela da população, aumentaram-se o desemprego e a criminalidade (Agência Senado, 2015). A ineficácia das instituições e o crescimento populacional acelerado trouxeram à tona a importância de prevenir a delinquência (Marinho & Galinkin, 2017).

Os primeiros projetos de lei foram propostos por parlamentares e juristas e versavam sobre assistência e proteção à infância, estes foram essenciais para o desenvolvimento do Juizado de Menores. Em 1927, José Cândido Mello Mattos se consolida como o primeiro Juiz de Menores do Brasil e desenvolve o primeiro Código de Menores da América Latina, conhecido também como Código Mello Mattos, onde tratava do controle das crianças e dos jovens abandonados e de delinquentes abaixo de 18 anos (Cifali et al., 2020).

Apesar de se apresentar com um viés conservador, concebendo adolescentes em situação de conflito com a lei como um risco para a sociedade tradicional, o Código Mello Mattos permitiu a assistência estatal e proteção jurídica a essa população (Custódio, 2009). Assim, a infância e a adolescência passaram a ser tuteladas pelo Estado, determinando a reparação civil de pais e responsáveis dos menores de 14 anos e a internação em estabelecimentos oficiais daqueles jovens infratores de idades entre 14 e 18 anos, para o cumprimento de medidas corretivas de cunho moral, mental, social, físico e educacional (Brasil, 1927). Assim, o Código de Menores propõe que crianças e adolescente não mais poderiam ser punidos e a justiça para estes teria papel pedagógico, tutelar e recuperador, tirando o discernimento de discussão (Castro & Meira, 2022).

Apesar da necessidade do Código de Menores em um contexto de enfrentamento de questões relacionadas ao abandono e à delinquência, o Código Mello Mattos não fazia distinção entre crianças e adolescentes infratores, abandonados, órfãos, vadios e desvalidos, alocando estes todos juntos, de maneira equivocada, em instituições de caráter corretivo, sem algum tipo de critério de diferenciação (Rosa et al., 2007).

Em vista do aumento da população juvenil institucionalizada, em 1942 houve a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM). O SAM se tratava de uma entidade de sistematização, orientação, fiscalização e regulamentação do orçamento destinado às instituições oficiais de acolhimento do governo (Brasil, 1941), que chegou a 300 ao longo do

país (Herrera & Salomão, 2017). Além disso, veio como uma continuidade do que já estava instituído, se diferenciando no sentido de retirar o papel executor do juizado de menores e se responsabilizar pela realização de pesquisas, análise dos dados, prestação e fiscalização dos serviços propostos (Souza, 2020).

O direito das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil seguiu, até 1964, sem muitas mudanças. No período da Ditadura Militar, o governo estabeleceu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, sendo a segunda responsável pela orientação, coordenação e fiscalização das ações instituídas pela primeira (Custódio, 2009). Porém, tais políticas se mantiveram numa perspectiva de indistinção dos jovens que eram institucionalizados e sofreram diversas críticas por seu caráter de objetificação dos indivíduos atendidos, que eram caracterizados apenas como “em situação irregular”. Sobre isso, Custódio (2009) diz que

(...) a doutrina da situação irregular caracterizou-se pela imposição de um modelo que submetia a criança à condição de objeto, estigmatizando-a como em situação irregular, violando e restringindo seus direitos mais elementares, geralmente reduzindo-a à condição de incapaz, e onde vigorava uma prática não participativa, autoritária e repressiva representada pela centralização das políticas públicas (Custódio, 2009, p. 22).

Durante décadas, o Brasil vivenciou uma política assistencialista de suporte aos “menores indesejados”, pautada exclusivamente na institucionalização, na qual todos aqueles que fossem obstáculo para o desenvolvimento social, moral e econômico eram retirados da convivência em sociedade. Com o processo de redemocratização, o Brasil deu um passo em direção ao reconhecimento da cidadania das crianças e adolescentes. Tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Constituição Federal de 1988 considerou a necessidade de proteção e cuidados

específicos aos indivíduos menores de 18 anos, devido ao pleno desenvolvimento de uma maturidade física e mental. Com isso, em seu artigo 227, estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Tendo como base o artigo 227 da Constituição Federal, foi elaborada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O ECA prevê uma série de normas voltadas à garantia da proteção integral da infância e da adolescência prevista na Constituição, a partir de garantias assistenciais que dão base para a implementação e execução de atendimento aos direitos

à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária visando garantir a proteção contra qualquer forma de exploração, tal como a exploração do trabalho infantil ou de qualquer outra forma decorrente da violência e da negligência (Custódio, 2009).

A legislação rompe com a concepção que criminalizava a vulnerabilidade, responsabiliza as instituições pelas ameaças e violações de direitos e, além disso, prevê a disponibilização e uso de recursos para extinguir tal violação e retornar os jovens em situação de vulnerabilidade ao seu pleno desenvolvimento e cidadania.

Em relação aos adolescentes em conflito com a lei, o ECA conta com dispositivos que determinam e regulamentam princípios que balizam a atuação das instituições nesses casos. Os adolescentes são julgados por tribunais especiais, tendo a sua responsabilização diferenciada da do adulto, já que são reconhecidos pelo Estatuto como pessoas em desenvolvimento (Cifali et al., 2019). Sendo assim, o ECA determina que os adolescentes

infratores devem cumprir medidas socioeducativas, se direcionando a uma proposta de interferir em seu processo de desenvolvimento com o objetivo de promover a compreensão da realidade e uma integração social efetiva (Rosa et al., 2007).

A socioeducação se inclina em direção a uma educação de base social, se ancorando nos direitos humanos e comprometendo-se com a emancipação e autonomia dos adolescentes em sua relação com a sociedade, orientada por valores como justiça, igualdade e fraternidade, objetivando o desenvolvimento de competências que possibilitam o rompimento e a superação das condições que caracterizam a exclusão social (Oliveira, 2007).

Nesse sentido, o ECA determina que as medidas socioeducativas devem se diferir de acordo com a gravidade do delito. Conforme constam em seu artigo 112, são elas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

No Brasil, existem 505 unidades de atendimento socioeducativo, que se dividem nas categorias de internação provisória (95 unidades), semiliberdade (129 unidades) e internação (187 unidades), e há unidades que abarcam mais de uma modalidade (94 unidades). Do total, 67 são exclusivamente femininas, 18 são mistas e 420 são instituições masculinas (Brasil, 2023).

Segundo o ECA (1990), as medidas não possuem prazo determinado, e os adolescentes submetidos a ela são avaliados a cada seis meses, seguindo os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Isso significa que se deve optar pela medida menos grave sempre que possível e que seja suficiente para a responsabilização da infração, pelo menor tempo possível para o atendimento do caso, levando em consideração a manutenção da integridade física e mental destes. Estas devem ser cumpridas em instituições exclusivas para adolescentes de mesma condição, seguindo as exigências de separação por idade, compleição física e gravidade da infração.

Num primeiro momento, a ideia de medidas socioeducativas presentes no ECA dizia respeito apenas à sua organização e ao funcionamento das instituições de atendimento (Bisinoto et al., 2015). Apenas em 2006, com a instituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que veio se tornar lei apenas em 2012, começaram a movimentar-se em direção ao esclarecimento dos princípios e das bases nos quais seriam apoiadas as medidas socioeducativas (Bisinoto et al., 2015). O SINASE se constitui como um

(...) conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2012).

Através desta política são assegurados a defesa, promoção e proteção dos direitos fundamentais dos adolescentes sob o regime socioeducativo. O SINASE tem o papel de formular e coordenar a execução da política nacional de atendimento socioeducativo em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios brasileiros. Além disso, é responsável pelo planejamento de ações de capacitação para os agentes do sistema e pela definição de diretrizes e normas que orientam o funcionamento das unidades e dos programas de atendimento socioeducativo (Brasil, 2012).

O papel de cada ente federativo é fundamental para a garantia e efetivação dos direitos e do desenvolvimento integral dos adolescentes em situação de vulnerabilidade. Aos estados cabem a formulação, instituição, manutenção e coordenação do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, seguindo o que diz a Lei nº 12.594, de 2012, além disso, são responsáveis pela elaboração do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo e pela criação e manutenção dos programas para a execução das MSE. Por sua vez, aos municípios cabem a criação, desenvolvimento e coordenação do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, de acordo com as diretrizes estaduais e nacionais. O município também deve elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, com o objetivo de manter, criar e cofinanciar os programas de atendimento socioeducativo, além de nutrir com informações o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo.

A legislação do SINASE (Brasil, 2012) propõe, aos estados e municípios, que o quadro de funcionários das instituições de medidas socioeducativas seja estabelecido de acordo com as necessidades individuais. É indispensável que cumpram o requisito de buscar, nas relações com os adolescentes, apoio e auxílio para superar obstáculos e desafios em direção à qualidade das relações interpessoais dos socioeducandos, se baseando nos princípios dos direitos humanos propostos pelas diretrizes citadas.

A composição da equipe deve considerar o tipo de instituição e de MSE oferecida e a quantidade de adolescentes atendidos. Sendo assim, para atender instituições de MSE, o SINASE (Brasil, 2012) determina que, para cada 20 socioeducandos, a equipe mínima deve ser composta por

- I. 01 diretor;
- II. 01 coordenador técnico;
- III. 02 assistentes sociais;
- IV. 02 psicólogos;

- V. 01 pedagogo;
- VI. 01 advogado (defesa técnica);
- VII. Demais profissionais necessários para o desenvolvimento de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração;
- VIII. Socioeducadores (Agentes Socioeducativos).

O quadro de servidores das instituições de medidas socioeducativas pode ser dividido em três categorias: 1. Equipe pedagógica, responsável pelas atividades de educação formal, profissionalizantes e pedagógicas; 2. Equipe técnica, responsável pelo acompanhamento e avaliação dos socioeducandos, contribuindo com os pareceres e gerenciamento da efetividade das intervenções produzidas; e 3. Equipe de apoio socioeducativo, responsável pelo controle disciplinar, garantindo a segurança dos adolescentes e das demais equipes (Vinuto, 2014).

Expostas as características do quadro de funcionários, torna-se oportuno fazer uma explanação sobre a função de agente socioeducativo, componente da equipe de apoio e público-alvo desta pesquisa, a fim de dar maior detalhamento e especificidade para a proposta em questão.

1.2. Os agentes socioeducativos

A função de agente socioeducativo só foi regulamentada em 2012 com a instituição do SINASE. De acordo a Classificação Brasileira de Ocupações, ao agente socioeducativo cabe a garantia da “(...) atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento” (Ministério do Trabalho, 2019).

A seleção de funcionários do sistema socioeducativo é feita a partir de concurso público. Para atuar como agente socioeducativo deve-se considerar as seguintes etapas:

Avaliação de currículo, prova seletiva, conteúdos sobre o direito da criança e do adolescente (fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, pedagógicos, filosóficos e históricos da socioeducação, política de atendimento à infância e juventude e regimes de atendimento), métodos e técnicas da ação socioeducativa; entrevista e dinâmicas de grupo que favoreçam a expressão pessoal e exames médicos admissionais (Brasil, 2012).

Apesar de existirem cada vez mais agentes socioeducativos com curso superior (Vinuto, 2014), este nível de formação não é exigido. Porém, em seu artigo 13, o SINASE (Brasil, 2012) determina que as atividades do sistema socioeducativo devem ser desenvolvidas por profissionais qualificados e capacitados e chama a atenção para a importância da formação continuada.

As atribuições dos agentes socioeducativos devem abranger tanto as tarefas relacionadas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários, às atividades pedagógicas, bem como responsabilidade pela rotina, segurança e acompanhamento cotidiano dos socioeducandos (Brasil, 2012).

A relação numérica de agentes socioeducativos precisa considerar a dinâmica institucional e os diferentes eventos internos que podem impactar a disponibilidade e a necessidade de pessoal, como férias, licenças e afastamentos de outros agentes socioeducativos, encaminhamentos de adolescentes para atendimentos técnicos dentro e fora dos programas socioeducativos, visitas de familiares, audiências e encaminhamentos para atendimento de saúde, etc. (Brasil, 2012).

Enquanto os profissionais das equipes pedagógica e técnica são responsáveis por atividades exclusivamente de caráter socioeducativo e interagem com os socioeducandos somente em momentos predeterminados, os agentes socioeducativos são os profissionais

responsáveis por levá-los a esses atendimentos, sendo os responsáveis pela segurança dos adolescentes e das demais equipes (Vinuto, 2019).

A proporção de agentes socioeducativos em relação aos adolescentes deve ser ajustada de acordo com o perfil e as necessidades destes. Ainda segundo a legislação do SINASE (Brasil, 2012), em situações consideradas “padrão”, a relação pode variar de um socioeducador para cada dois ou três adolescentes, ou até um socioeducador para cada cinco adolescentes. Contudo, em situações que demandam acompanhamento constante, como a custódia hospitalar, a proporção deve ser de um socioeducador para cada adolescente, assegurando vigilância 24 horas. A proporção de agentes socioeducativos aumenta em situações de atendimentos especiais relacionados a casos de alto risco de fuga, autoagressão ou agressão a terceiros, comprometimentos emocionais ou mentais graves e risco de suicídio.

Vinuto (2014), ao analisar editais de concursos para ingresso no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, considerando as atribuições de cada cargo, percebe que não há interesse de que os candidatos possuam um perfil conciliador. Além de serem raros ou inexistentes os momentos em que é deixada explícita a necessidade que cada funcionário tem de atuar a partir das necessidades do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, de acordo com um Sistema de Garantias e Direitos, como determinam e garantem o ECA e o SINASE.

Ao discutir a obra *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, de Michael Lipsky (1983), Vinuto (2014) discorre que a maneira de aplicação de uma política pública, bem como seus efeitos, possui relação direta com os valores, ideologias e crenças de quem as executa. Assim, se torna necessário ir além de formular a política pública, mas fazer com que os agentes socioeducativos concordem com o que foi posto e tenha conhecimento e treinamento para colocá-las em prática, fazendo com que seus valores individuais afetem de forma mínima as atuações.

Schuch (2005) mostra que, historicamente, a função dos agentes socioeducativos sempre foi comparada com a dos carcereiros: garantir a ordem nas instituições e impedir fugas, sendo raras as práticas educativas. Foi somente com a promulgação do ECA, em 1990, que houveram alterações e a incorporação de demandas educativas nas funções de vigilância e controle das instituições de medidas socioeducativas.

O princípio da ideia de socioeducação, conceito pensado por Antônio Carlos Gomes, surgiu a partir da necessidade de priorizar o viés educacional das medidas e romper com a perspectiva punitivista e corretiva prevalente em sua execução (Bisinoto et al., 2015). Porém, segundo Bisinoto et al. (2015), muitas dúvidas foram surgindo nos profissionais do sistema devido à falta de entendimento sobre o conceito e princípios que baseiem suas práticas. Frente a isso, o que permanece são intervenções fundamentadas na visão particular dos profissionais, a partir daquilo que pensam ser mais adequado (Monteiro et al., 2023).

Até hoje o trabalho dos agentes socioeducativos perpassa por um objetivo duplo de caráter que envolve a segurança e socioeducação, fazendo com que estes profissionais se definam mais alinhados a um ou a outro (Monteiro et al., 2023). Os agentes que se definem como direcionados aos princípios socioeducativos se guiam a partir da garantia de direitos, enquanto o outro grupo lança mão da segurança e questiona o merecimento dos direitos dados aos adolescentes em regime de medidas socioeducativas (Vinuto, 2020).

Gomes (2013) chama a atenção para a dimensão relacional das medidas socioeducativas. A autora relaciona o papel do socioeducador com o papel do educador social, a qual necessita a adoção de um papel político na compreensão de aspectos econômicos e sociais que envolvem o contexto dominante. Assim, trabalha para construir um vínculo com o adolescente assistido e, a partir disso, caminha em direção à construção de possibilidades e efetivação de um projeto de vida (Oliveira, 2007).

O contato contínuo dos agentes socioeducativos com os adolescentes em conflito com a lei se torna fundamental no favorecimento de trocas interpessoais e de socialização (Espíndula & Santos, 2004; Monteiro et al., 2023) e influencia diretamente na qualidade e eficiência das MSE (Coscioni et al., 2020; Monteiro et al., 2023). Dessa forma, torna-se importante a compreensão de como os agentes socioeducativos representam o fenômeno da adolescência, considerando o contexto em que se inserem.

1.3. Representações Sociais

Os indivíduos necessitam de informações sobre o mundo em que vivem e, para se ajustarem a ele, é necessário que entendam como se comportar, se identificar e solucionar problemas. É a partir disso que se evidencia a importância das RS, pois são elas que nos orientam em direção ao conhecimento, assimilação e tomada de atitude em relação aos aspectos da realidade ao nosso redor (Jodelet, 2001). Elas estão presentes no dia a dia por meio das falas, dos gestos, das relações sociais e nas práticas do cotidiano.

Serge Moscovici propôs a concepção de RS diante da necessidade de uma teoria que explicasse o consenso e a diversidade, levando em consideração dimensões sociais e psicológicas, indo além do que Durkheim propôs como representação coletiva (Vala & Castro, 2013). O autor inseriu o termo no campo da Psicologia Social ao publicar o livro *La psychanalyse son image et son public*, no qual tinha interesse em descobrir como diferentes grupos concebiam os diferentes fenômenos da realidade. Movido pela problemática de investigar como o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo senso comum e como a realidade é construída pelas pessoas através dos processos comunicacionais (Cabecinhas, 2009; Wolter, 2014) é que Moscovici se propôs a estudar como os comunistas e os católicos concebiam a psicanálise, na década de 1950. O autor destacou a tensão entre o pensamento científico e o pensamento cotidiano das pessoas comuns (Marková, 2017) ao

perceber que existiam razões diferentes para que dois grupos rejeitassem o objeto (psicanálise) e que isso se devia às formas distintas como era representado por ambos.

As RS foram definidas posteriormente por Jodelet (2001) como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorrente para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 4). Wolter (2021), ao analisar a definição citada, chama a atenção para o fato de que a TRS não trata do conhecimento individual, e sim do conhecimento que surge e opera através do funcionamento grupal, que compõe um entendimento em comum dos fenômenos da realidade em que vivem. Portanto, as RS se configuram como o conhecimento do senso comum, pois, apesar de haver a possibilidade de o conhecimento científico circular nesse contexto e contribuir para a constituição de uma representação social, este saber se mantém regido por um sentido particular, por uma lógica própria, determinada por aqueles que o representam (Jovchelotich, 2014).

Sá (1996) julga ser impropriedade falar de representações sociais sem indicar o sujeito que as representa, sendo necessário se considerar a simultaneidade existente entre o sujeito e o objeto. O objeto – algo, um ambiente social, material, abstrato – tem caráter ativo e dinâmico, sendo concebido pelo sujeito – alguém, um grupo social, população – como uma extensão de seu comportamento, sua existência está diretamente ligada aos meios que o compreendem (Moscovici, 1978). A caracterização das RS feita por Jodelet (2001) como “uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto” (p. 9) implica dizer que as propriedades do sujeito definirão a forma como o fenômeno foi interpretado e simbolizado.

Ao lidar com as informações advindas do estranho, surge a necessidade de familiarização, apontada por Moscovici (2015) como a finalidade de todas as RS. O não familiar se torna uma ameaça insuportável de perda das nossas referências e de um sentido de continuidade e compreensão da ordem estabelecida. Na medida em que os indivíduos

convertem as observações em hipóteses, ou transformam o “conhecimento indireto em conhecimento direto” (Moscovici, 1984, p. 53) como forma de apropriação daquilo que ainda não os pertence, percorrem um caminho no qual cruza-se com dificuldades, tensões e confusão de ideias diferentes no sentido de tornar familiar o não familiar (Wolter, 2021). As representações são criadas a partir do constante esforço de tornar o que é incomum em algo comum para os indivíduos, que, ao superarem essa problemática, integram tais estímulos em seu mundo mental e, com isso, o enriquecem e transformam (Moscovici, 2015).

Moscovici (1984) diz que a gênese das representações sociais está nas observações e nos testemunhos que se acumulam em relação aos objetos, que partem das mais diversas direções – relatos, livros, mídias, ciência, etc. – e que, a princípio, se encontram em relativa distância daquilo que reconhecemos. É por meio desses sistemas de linguagem e comunicação, presentes nas interações entre os diferentes grupos e seus contextos, que as RS são formadas, mantidas e transformadas (Marková, 2017). Elas viabilizam a criação de versões da realidade carregadas de significações, dão ao objeto representado uma definição específica e, ao ser partilhada pelo mesmo grupo, possibilitam uma visão consensual da realidade (Jodelet, 2001; Moscovici, 1984; Vala, 2000).

Cabecinhas (2009) pontua que as representações sociais atuam como sistemas de interpretação, de forma que serve de guia para os comportamentos e relações interindividuais. Além disso, intervêm em processos como “a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência e de mudança social” (Cabecinhas, 2009, p. 4). Sob uma perspectiva cognitiva, a autora também sugere que as RS operam em um processo bidirecional, em que, simultaneamente, são resultados da assimilação da realidade e influenciam na construção psicológica e social desta.

Moscovici (2003) propõe que as formas de conhecimento se distinguem em dois universos: consensual e reificado. Para o autor, no universo consensual o conhecimento é produzido coletivamente, de forma contínua, com sentido e finalidade, através das interações, trocas e experiências do cotidiano que se desenvolvem livremente nas mesas de bares, clubes e outros contextos de socialização. Diferentemente, no universo reificado a sociedade tem a sua identidade desconsiderada e é percebida de forma impessoal e invariável, é concebida de forma isolada como pessoas, ideias, ambientes e atividades (Moscovici, 2003). Neste último, representado pela ciência e pelas instituições, a verdade é determinada de forma objetiva e massificada e impede que os indivíduos possuam a autonomia para reinterpretar o mundo (Chamon et al., 2017).

Apesar de se diferenciarem, o universo consensual e o reificado coexistem. O universo reificado se torna mais acessível, através de jornais, livros, congressos e outros meios de disseminação científica de informações, há uma difusão desses conhecimentos no universo consensual (Moscovici, 2003). Sobre isso, Moscovici diz que “a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (2003, p. 60).

Porém, para trazer uma feição familiar às novas ideias, finalidade da RS, torna-se necessário, passar por dois mecanismos de um processo de pensamento fundamentado em paradigmas preexistentes. O primeiro mecanismo passa pela ancoragem, transformando o concreto em um sistema comum de categoria; e o segundo, pela objetivação, transformando o abstrato em concreto presente no mundo real (Moscovici, 2015). Ainda segundo o autor, esses mecanismos, inicialmente, trazem o fenômeno para a esfera pessoal, onde pode ser comparado e interpretado; e depois o reproduz entre as coisas tangíveis, que podem ser observadas, tocadas e, portanto, controladas.

A ancoragem é o processo de transformar “algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias” (Moscovici, 2015, p. 61), ou seja, os grupos sociais, ao se depararem com um objeto fora dos padrões convencionais, usam de sua bagagem de conhecimentos para reajustá-lo e incluí-lo em uma categoria já conhecida para que se torne coerente e adquira sentido (Wolter, 2021).

No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia (Moscovici, 2015, p. 61).

Por sua vez, a objetivação, segundo Moscovici (2015), se apresenta, a princípio, em uma instância intelectual e traz a ideia do não familiar para o familiar de forma concreta, a partir de informações já disponíveis, na realidade. Neste processo, dá-se prioridade a certas informações em detrimento de outras, simplificando-as e desvinculando-as do seu contexto original de produção, para então associá-las ao contexto de conhecimento do sujeito (Trindade et al., 2014).

É por meio desses dois processos que os grupos sociais superam as estranhezas do não familiar e criam as suas próprias representações sociais, representações essas que irão se estruturando e se reestruturando conforme os grupos vivenciam a presença do objeto de representação, participando, assim, ativamente do processo de constituição da sociedade e de si mesmo (Martins et al., 2003).

As representações sociais desempenham um papel vital na maneira como as práticas sociais são moldadas e nas dinâmicas das interações entre indivíduos. Abric (1994; Cabecinhas, 2009) diz que estas respondem a quatro funções principais: funções de saber, identitária, de orientação e justificadora.

Sendo as RS um saber do senso comum, elas permitem que os indivíduos e grupos se apropriem dos conhecimentos e os integrem em seus sistemas de forma coerente com seu funcionamento cognitivo e com os valores os quais têm estabelecido, facilitando, assim, a comunicação e o intercâmbio social e a propagação do saber (Abric, 1994). Já a função identitária proporciona aos sujeitos uma referência que os permite situar-se em relação a outros grupos por meio da comparação social, num processo em que ocorre a supervalorização das características do seu próprio grupo em detrimento de outros (Abric, 2000). A terceira função, a de orientação, guia e conduz os comportamentos e práticas dos sujeitos. Segundo Abric (1994), as representações orientam as condutas a partir de três pontos fundamentais: definem a finalidade da situação, na qual determinam os tipos de relações apropriadas para o indivíduo e o tipo de gestão cognitiva a ser adotada; produzem um sistema de antecipações e expectativas, numa tentativa de selecionar, filtrar e interpretar informações objetivando tornar a realidade de acordo com a representação; e prescrevem comportamentos e práticas, definindo o que é adequado em cada contexto social. Por fim, a função justificadora, na qual possuem o papel de esclarecer determinadas razões de comportamentos específicos praticados na direção de outros grupos (Abric, 1994), de forma que as representações elaboradas sobre determinados grupos, na qual se atribuem características específicas, ditam a forma como os indivíduos agirão em relação a eles.

Para se trabalhar com o conceito de representações sociais, é necessário o entendimento do caráter psicossociológico amplo da noção de representações sociais (Sá, 1998), a qual abre-se para as várias dimensões e possibilidades de estudo do fenômeno. Ao falar das possíveis articulações e análises no campo da TRS, Jodelet (2001) formula três questões acerca desse saber: 1. Quem sabe e de onde sabe – apontando para as condições em que foram produzidas e difundidas; 2. O que e como sabe – referindo-se aos processos e estados das RS; e 3. Sobre o que e com que efeito – em que se preocupa com a condição

epistemológica das representações sociais. Apesar de todas as questões possuírem relevância nas análises e descrições da TRS e de se complementarem, os autores investem maior energia em uma dimensão específica para compreensão dos fenômenos em suas produções (Sá, 1998).

Abric (2000) propõe a análise da TRS através da Teoria do Núcleo Central, a qual explica as RS através da presença de cognemas ou ideias, numa perspectiva de dar sentido e organização às representações sociais. Já a abordagem societal, pensada por Willem Doise, se baseia em uma perspectiva sociológica, considerando a inserção social dos indivíduos como origem da variação das representações (Almeida, 2009). Por sua vez, Denise Jodelet, através da abordagem processual, integra dimensões sociais e culturais com a história e direciona o estudo das RS para a compreensão de processos e resultados pelos quais pessoas e grupos constroem e dão sentido ao mundo (Félix et al., 2016).

No presente estudo, foi adotada a abordagem estrutural das RS para a compreensão dos fenômenos, proposta que se ocupa do conteúdo cognitivo das RS, entendendo que estas se explicam através da presença de um conjunto de cognemas ou ideias que são ativados quando um grupo pensa em um objeto (Wolter, 2018). Esses cognemas “se relacionam entre si e formam um conjunto que se transforma a partir de regras que preservam a totalidade” (Wolter, 2018, p. 623).

Abric (1994) parte do princípio de que a análise de uma RS e o sentido de seu funcionamento devem passar pela identificação de seu conteúdo, ou seja, dos elementos presentes na representação, e pela identificação de sua estrutura, o que diz respeito a como esses elementos se organizam e se relacionam. Isso quer dizer que os elementos que compõem uma representação se organizam hierarquicamente e seu sentido e lugar no sistema representacional são determinados a partir das relações que mantêm. Dessa forma, o autor

propõe a perspectiva do núcleo central e que, no seu entorno, se localizam os elementos periféricos (Martins et al., 2003).

O núcleo central é formado pela natureza do objeto, pelas relações estabelecidas entre o objeto e o grupo e pelo sistema de valores e normas sociais próprias do contexto ideológico pertencente ao grupo no momento (Abric, 2000). Esse elemento é caracterizado por Sá (1996) como sendo

(...) marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando, assim, a continuidade e a permanência da representação; é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta (Sá, 1996, p. 22).

Para o autor, a função do sistema central seria a criação de um significado básico para a representação, bem como a organização dos elementos. Além disso, possui duas funções principais: função geradora, na qual se torna responsável por criar ou transformar os elementos que constituem a representação, dando sentido aos elementos; e função organizadora, em que se determina a qualidade dos elos, unificando e estabilizando as representações (Abric, 2000).

Dentre os elementos, o núcleo central é o mais estável da representação, e essa propriedade possibilita uma maior resistência à mudança (Abric, 1994/2000), de modo que qualquer mudança no núcleo central indica mudança completa na RS em questão.

Abric (1994/2000) chama a atenção para o fato de que a centralidade de um elemento não se reduz a apenas a quantidade de vezes que este se apresenta, é necessário considerar também as características qualitativas do núcleo central, ou seja, o significado que tal elemento dá à representação.

As interações entre os elementos centrais se conectam e formam o núcleo central e, ao seu redor, circulam elementos que compõem o sistema periférico, que, de acordo com Abric, “constituem a essência do conteúdo da representação, seu lado mais acessível, mas também o mais vivo e concreto. Eles incluem informações retidas, selecionadas e interpretadas, julgamentos feitos sobre o objeto e seu ambiente, estereótipos e crenças” (Abric, 1994, p. 19). Suas funções estão relacionadas à adaptação à realidade concreta, proteção do sistema central, numa perspectiva histórica, e diferenciação do conteúdo das representações (Martins et al., 2003).

Complementando essa perspectiva, Wolter et al. (2016) propõem que a representação social, sendo instância do pensamento social juntamente com a memória social, possui três dimensões: prática, avaliativa e descritiva. A dimensão prática refere-se à relação que os indivíduos desenvolvem com o objeto representacional, de forma que esta orienta suas ações em relação ao objeto. A dimensão avaliativa possui caráter normativo e diz respeito às normas, valores e estereótipos que predominam no grupo, possibilitando julgamentos sobre o objeto; e, por último, a dimensão descritiva permite a ativação de características, fatos e eventos relacionados à definição do objeto de representação. Dependendo do contexto e do objeto, essas três dimensões podem ser ativadas de forma simultânea ou independentemente (Wolter et al., 2016).

Considerando a sua capacidade de captar e analisar elementos coletivos e individuais que orientam comportamentos e práticas sociais, a TNC se revela como uma ferramenta teórica adequada para identificar o pensamento social de um grupo sobre um determinado fenômeno. Neste sentido, entende-se que pode contribuir para se alcançarem os objetivos da presente investigação.

2. Justificativa

Assim como indicado anteriormente, não foram encontrados estudos recentes que abordem representações sociais de adolescência para agentes socioeducativos. Trabalhos como o de Espíndula e Souza (2004) trazem à luz aspectos importantes à reflexão sobre como os agentes socioeducativos representam a adolescência e como as suas práticas possuem caráter punitivista e corretivo, sofrendo ainda muita influência das concepções relacionadas às práticas anteriores à promulgação do ECA, em 1990. Apesar de se tratar de um trabalho de relevância na compreensão das RS de adolescência para agentes socioeducativos, as políticas que regem o sistema socioeducativo brasileiro passaram por mudanças significativas no que diz respeito ao modelo de atendimento do adolescente em conflito com a lei desde então.

A legislação que rege o SINASE (Brasil, 2012) veio como um novo ponto de partida para a implementação das MSE no Brasil, prezando pela gestão participativa, uniformidade das práticas e políticas implementadas nos diferentes estados brasileiros, promoção de melhorias no suporte ao atendimento socioeducativo e capacitação continuada de todo quadro de funcionários das instituições.

Por se tratar de profissionais que lidam diretamente com adolescentes em conflito com a lei no contexto de MSE, faz-se pertinente um novo olhar sobre tal grupo, pois é de conhecimento que transformações significativas nas estruturas sociais, políticas e culturais em longos períodos podem alterar a dinâmica das RS dos indivíduos e, consequentemente, as suas práticas.

3. Objetivos

3.1 Objetivo geral

Conhecer as representações sociais de adolescência para agentes socioeducativos brasileiros, bem como verificar e comparar com suas compreensões sobre o adolescente em medida socioeducativa e sobre sua própria atuação como agente socioeducativo.

3.2 Objetivos específicos

1. Identificar a estrutura e os conteúdos representacionais de adolescência para os agentes socioeducativos brasileiros;
2. Verificar a estrutura e os conteúdos representacionais de adolescente em medida socioeducativa para profissionais investigados;
3. Identificar a estrutura e os conteúdos representacionais de agente socioeducativo para os próprios agentes;
4. Confirmar a centralidade dos elementos representacionais identificados.

4. Método

O estudo está amparado na abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais e contou com a abordagem quantitativa, caracterizada como descritiva, em que se buscam a compreensão e análise dos fenômenos, a partir da associação e relação entre variáveis (Utsumi et al., 2007).

4.1. Participantes

Participaram dessa pesquisa 101 agentes socioeducativos que atuam em instituições de medidas socioeducativas de todas as regiões do Brasil, independentemente de idade, cor/raça, estado civil, escolaridade, tempo de atuação e modalidade de medida socioeducativa. O número de participantes foi adotado levando em consideração os estudos de Wachelke e Wolter (2011), que verificaram que as amostras com números iguais a 100 ou mais participantes permitem maior confiabilidade dos dados, uma vez que não se trata de grupo homogêneo.

Dentre os 101 participantes, 19 (18,8%) são do sexo feminino e 82 (81,2%) do sexo masculino. A média de idade foi de 40,7 anos, variando entre 21 e 63 anos. Em termos de distribuição geográfica, 45 participantes (44,6%) residiam na região Sudeste, 23 (22,8%) no

Sul, 21 (20,8%) no Nordeste, 7 (6,9%) no Norte e 5 (5%) no Centro-Oeste. Quanto à autodeclaração de raça/etnia, 43 (42,6%) se identificaram como brancos, 40 (39,6%) como pardos, 16 (15,8%) como pretos, e 2 (2%) não declararam.

No que diz respeito à orientação sexual, 90 participantes (89,1%) se declararam heterossexuais, sete (6,9%) homossexuais, três (3%) bissexuais, e um (1%) não forneceu essa informação. Quanto ao estado civil, 62 (61,4%) eram casados ou viviam em união estável, 26 (25,7%) eram solteiros, 11 (10,9%) divorciados e dois (2%) viúvos. A maioria dos participantes, 69 (68,3%), possuíam filhos, com uma média de 1,8 filho por participante. Sobre renda familiar, 39 (38,6%) tinham rendimentos de 4 a 5 salários-mínimos, 30 (29,7%) de 2 a 3 salários, 22 (21,8%) de 6 a 9 salários, oito (7,9%) acima de 10 salários e dois (2%) até 1 salário.

A religiosidade foi presente em 78 (77,2%) participantes, sendo que 30 eram católicos, 41 evangélicos, cinco espíritas, um judeu e um da Seicho-no-Ie. Em relação ao campo de atuação, 87 (86,1%) trabalhavam em medidas socioeducativas de internação, 5 (5%) em semiliberdade, 1 (1%) em medidas em meio aberto, 3 (3%) em medidas provisórias, e os demais atuavam em funções como escolta, atendimento a egressos e grupos táticos ou de inteligência.

Quanto ao tempo de atuação no sistema socioeducativo, 54 (53,5%) possuíam mais de 5 anos de experiência, 16 (15,8%) entre 6 meses e 1 ano, 12 (11,9%) entre 4 e 5 anos, 10 (9,9%) entre 2 e 3 anos, sete (6,9%) entre 1 e 2 anos, e dois (2%) menos de 6 meses. Além disso, dos 101 participantes, 19 (18,8%) desempenhavam funções administrativas. Em relação à capacitação, 88 (87,1%) dos participantes já haviam participado de atividades, grupos ou cursos de qualificação relacionados ao trabalho com adolescentes em medidas socioeducativas, 77 (76,2%) receberam capacitação sobre adolescência, e 68 (67,3%) já haviam trabalhado com adolescentes antes de sua atuação atual.

4.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de questionário on-line (Anexo 1) estruturado a partir da técnica da evocação livre, cujo método baseia-se em apresentar uma frase ou palavra para o participante e lhe propor que responda de acordo o estímulo (Wolter et al., 2022). No instrumento em questão, foi solicitado que o participante emitisse três palavras ou ideias a partir dos estímulos: 1. Ser adolescente; 2. Ser adolescente em medidas socioeducativas; e 3. Ser agente socioeducativo.

Em um segundo momento, foi requerido que o participante classificasse a importância da resposta emitida em relação ao termo-estímulo (assinalando os termos como “pouco importante” ou “muito importante”) e, posteriormente, perguntado sobre a impossibilidade de pensar o estímulo sem as palavras emitidas (“é possível pensar em [termo indutor] sem pensar na palavra ou ideia x?”). Por último, foram solicitadas informações sociodemográficas como raça, cor, gênero, região onde reside, orientação sexual, renda familiar, entre outros, e perguntas sobre o tipo de MSE em que trabalha, tempo na função e capacitação profissional.

O questionário foi desenvolvido na plataforma Google Forms e os participantes puderam acessá-lo através do link de acesso disponibilizado nas redes sociais usadas para a divulgação (WhatsApp e Instagram). Nele estava disponível o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2) assinado pelo pesquisador. O questionário também foi submetido à Subgerência de Formação e Pesquisa do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES), passou pelo crivo ético da instituição e foi divulgado nas vias institucionais aos seus colaboradores. A coleta de dados se deu entre novembro de 2024 até janeiro de 2025.

4.3. Aspectos éticos do estudo

O estudo em questão esteve alinhado com os parâmetros éticos norteadores da resolução do Conselho Nacional de Saúde, em sua Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016,

que orienta sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Tal resolução estabelece que as pesquisas cuja natureza seja de opinião pública com participantes não identificados não necessitam ser submetidas às avaliações de Comitê de Ética e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Sendo assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo pesquisador, foi anexado e disponibilizado no instrumento utilizado, tendo a declaração de leitura como critério para ser registrada a resposta do participante.

4.4. Organização e análise dos dados

Os dados coletados foram transferidos e tabulados em um *corpus* mãe e, num segundo momento, divididos em três *corpora* referentes às evocações de cada termo indutor. As 303 evocações (3 evocações de cada um dos 101 participantes) passaram pelos processos de correções ortográficas, padronização de letras maiúsculas/minúsculas e palavras no singular, lematização e agrupamento de palavras de acordo com o mesmo radical.

A análise dos dados se deu através da análise prototípica (Vergés, 1992; Wolter et al., 2022), que consiste em um método exploratório que se baseia na evocação livre de palavras e no cruzamento entre a frequência e a velocidade de evocação, utilizada principalmente para a investigação da estrutura de RS.

É válido lembrar que, para acessar a estrutura de uma RS através da análise prototípica, segundo Wachelke e Wolter (2011), é preciso considerar dois critérios: a frequência de emissão da evocação e a ordem média da evocação. Com o cruzamento destes, as evocações são organizadas em quatro zonas: 1. prontamente evocados e frequentes (possivelmente centrais); 2. prontamente evocados e pouco frequentes; 3. tardiamente evocados e frequentes; 4. tardiamente evocados e pouco frequentes. Ainda segundo os autores, o núcleo central da RS tem alta probabilidade de serem formadas pelas palavras evocadas no primeiro quadrante e a periferia pelos elementos do segundo quadrante. Os demais quadrantes são formados por elementos menos salientes e pouco interessantes para

estrutura representacional, portanto, nessa dissertação, as análises se voltarão de forma predominante para o primeiro e segundo quadrantes.

Para realizar a análise prototípica, optou-se por utilizar o software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), o qual oferece múltiplas ferramentas e possibilita variadas formas de análises lexicais (Camargo & Justo, 2013; Sousa, 2021). Além de ser um software gratuito, o IRAMUTEQ possui uma interface simplificada e de fácil compreensão, oferece valiosas contribuições para os estudos nas ciências humanas e sociais.

Como estratégia para confirmação de centralidade e como base nas respostas sobre importância e incondicionalidade das evocações, adotou-se o cálculo do INCEV – *Índice de Centralidade de Representações Sociais* a partir de Evocações. O INCEV, de acordo com Wachelke (2009), determina a proporção de respostas que consideram cada evocação muito importante e essencial, simultaneamente, para o termo indutor entre as vezes que cada palavra foi mencionada. As evocações cujo participante considera muito importante e essencial são descritas como de alto valor simbólico para ele, e o número de termos com importante ligação simbólica determina a probabilidade de integrar o núcleo central de uma representação social para o grupo (Wachelke, 2009).

O resultado do INCEV é determinado a partir da divisão do número de ocorrências de cada elemento com alto valor simbólico pelo total de participantes da pesquisa, obtendo-se um número que varia de 0 a 1. Indica-se que, quanto maior o número, mais alta a probabilidade de centralidade.

5. Resultados

5.1. Análise prototípica

Cada um dos 101 participantes evocou 3 (três) palavras ou ideias para o termo indutor “Ser Adolescente”, totalizando 303 evocações. A frequência mínima de evocações definida

para essa análise foi de cinco evocações, o corte médio de 7,4 e o rang de 1,93. Definidos esses parâmetros, os dados foram inseridos no software IRAMUTEQ e obteve-se o seguinte quadro de quatro casas (Tabela 1).

Tabela 1

Análise Prototípica do Termo Indutor Ser adolescente. Vitória, ES, Brasil, 2025. (N= 101; Fmín= 5; Fmed= 7.4; Rang= 1,93)

Ordem média de evocação (OME) \leq 1,93

		-		+			
		OME	F		OME	F	
<i>Frequência</i> <i>a</i> <i>≥ 7,4</i>		Descoberta	1.7	15	Aprendizado	2.5	11
	+	Desenvolvimento	1.2	11			
		Responsabilidade	1.7	10			
		Impulsividade	1.6	9			
		Transição	1.6	8	Rebeldia	2.1	8
		Imaturidade	1.6	8	Inconsequência	2.0	8
		Mudança	1.6	8	Influencia	2.7	7
	-	Energia	1.6	5	Transformação	2.0	6
					Sonho	2.0	6
					Imediatismo	2.4	5

Nota. Elaborado pelo autor

Conforme apresentado na Tabela 1, a tabela de quatro casas indica a hipótese de que no núcleo central da RS de adolescência estão presentes os elementos *descoberta*, *desenvolvimento*, *responsabilidade* e *impulsividade*. Em relação à zona de contraste, a composição se deu pelos elementos *transição*, *imaturidade*, *mudança* e *energia*. A primeira periferia é composta somente pelo elemento *aprendizado* e na segunda periferia se apresentaram os elementos *rebeldia*, *inconsequência*, *influência*, *transformação*, *sonho* e *imediatismo*.

Tabela 2

Análise Prototípica do Termo Indutor Ser adolescente em medida socioeducativa. Vitória, ES, Brasil, 2025. (N= 101; F_{mín}= 4; F_{med}= 5,77; Rang= 1,99)

<i>Ordem média de evocação (OME) $\leq 1,93$</i>						
-			+			
		OME	F		OME	F
	Responsabilidade	1.8	15	Oportunidade	2.4	9
+	Educação	1.8	8	Aprendizado	2.0	8
<i>Frequência</i>						
<i>a</i>						
$\geq 7,4$	Reflexão	1.4	7	Ressocialização	2.1	6
	Facção	1.0	5	Disciplina	2.0	6
				Inconsequência	2.4	5
-				Respeito	2.2	5

Para o termo indutor “Ser adolescente em medidas socioeducativas”, cada um dos 101 participantes evocou 3 (três) palavras, totalizando 303 evocações. A frequência mínima de evocações definida para essa análise foi de cinco evocações, o corte médio de 7,4 e o rang de 1,93. Definidos esses parâmetros, os dados foram inseridos no software IRAMUTEQ e obteve-se o seguinte quadro de quatro casas (Tabela 2).

Nota. Elaborado pelo autor

A tabela de quatro casas, representada na Tabela 2, indica a hipótese de que o núcleo central da RS de ser adolescente em MSE é constituído pelos elementos *responsabilidade* e *educação*. Em relação à zona de contraste, a composição se deu pelos elementos *reflexão* e *facção*. Na primeira periferia estão os elementos *oportunidade* e *aprendizado*, e na segunda periferia se apresentaram os elementos *ressocialização*, *disciplina*, *inconsequência* e *respeito*.

Em relação ao termo indutor “ser agente socioeducativo”, cada um dos 101 participantes também evocou 3 (três) palavras/termos, totalizando 303 evocações. A frequência mínima de evocações definida para essa análise foi de cinco evocações, o corte *Ordem média de evocação (OME) $\leq 1,78$*

		-		+			
<i>Frequência</i> $\geq 9,3$		OME	F		OME	F	
		Responsabilidade	1.5	23	Desvalorização	2.3	10
	+	Educação	1.5	12			
		Segurança	1.5	11			
		Desafio	1.3	6	Empatia	2.2	8
					Paciência	2.0	8
					Comprometimento	2.2	5
					Resiliência	2.0	5
					Orientação	1.8	5
	-						

médio de 9,3 e o rang de 1,78. Definidos esses parâmetros, os dados foram inseridos no software IRAMUTEQ e obteve-se o seguinte quadro de quatro casas (Tabela 3).

Tabela 3

Análise Prototípica do Termo Indutor Ser agente socioeducativo. Vitória, ES, Brasil, 2025. (N= 101; Fmín= 4; Fmed= 9,3; Rang= 1,78)

Nota. Elaborado pelo autor

A Tabela 3 representa a tabela de quatro casas, que apresenta a hipótese de que no núcleo central da RS de “ser agente socioeducativo” estão os elementos *responsabilidade*,

educação e segurança. Em relação à zona de contraste, a composição se deu pelo elemento *desafio*. A primeira periferia é formada pelo elemento *desvalorização*, e a segunda periferia formada pelos elementos *empatia, paciência, comprometimento, resiliência e orientação*.

5.2. Cálculo do INCEV

A partir dos dados tratados e organizados nas planilhas do Excel, foram realizados os cálculos do Índice de Centralidade de Elementos de Representações Sociais a partir de Evocações (INCEV), conforme a metodologia proposta por Wachelke (2009). As evocações referentes a cada termo indutor foram inseridas em planilha elaborada por Coutinho et al. (no prelo). A partir dos dados frequência (Ft), percentual (Pc), proporção de valor simbólico pessoal (Fr), percentual de valor simbólico pessoal (Pvs), o INCEV foi calculado, indicando ou não a centralidade dos elementos encontrados pela análise prototípica.

Referente ao termo indutor *Ser adolescente*, os termos apresentados simultaneamente como muito importantes e essenciais pelos participantes foram: *aprendizado, imaturidade, transformação, influência, responsabilidade, transição, desenvolvimento, inconsequência, rebeldia, sonho, impulsividade, descoberta e mudança*. Dentre estes, *desenvolvimento e descoberta* (constantes no núcleo central de acordo com a análise prototípica) foram confirmados como elementos centrais, apresentando INCEV de 0,1089 e 0,1386, respectivamente, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4

Cálculo do INCEV para o termo indutor Ser adolescente. Vitória, ES, Brasil, 2025.

Lista de Elementos	Ft	Pc	Fr	Pvs	INCEV
Aprendizado	11	10,89%	8	72,73%	0,0792
Imaturidade	8	7,92%	5	62,50%	0,0495
Transformação	6	5,94%	5	83,33%	0,0495

Influência	7	6,93%	7	100,00%	0,0693
Responsabilidade	10	9,90%	10	100,00%	0,0990
Transição	8	7,92%	7	87,50%	0,0693
Desenvolvimento	11	10,89%	11	100,00%	0,1089
Inconsequência	8	7,92%	2	25,00%	0,0198
Rebeldia	8	7,92%	4	50,00%	0,0396
Sonho	6	5,94%	4	66,67%	0,0396
Impulsividade	9	8,91%	9	100,00%	0,0891
Descoberta	15	14,85%	14	93,33%	0,1386
Mudança	8	7,92%	8	100,00%	0,0792

Nota. Elaborado pelo autor

Em relação ao termo indutor *Ser adolescente em medidas socioeducativas*, a Tabela 5 apresenta os termos apontados como tendo valor simbólico pessoal: *oportunidade, responsabilidade, disciplina, reflexão, ressocialização, aprendizado e educação*. Dentre os elementos, confirmou-se a centralidade do termo *responsabilidade*, com o INCEV de 0,1386.

Tabela 5

Cálculo do INCEV para o termo indutor Ser adolescente em medidas socioeducativas. Vitória, ES, Brasil, 2025.

Lista de elementos	Ft	Pc	Fr	Pvs	INCEV
Oportunidade	9	8,91%	9	100,00%	0,0891
Responsabilidade	15	14,85%	14	93,33%	0,1386
Disciplina	6	5,94%	6	100,00%	0,0594

Reflexão	7	6,93%	7	100,00%	0,0693
Ressocialização	6	5,94%	6	100,00%	0,0594
Aprendizado	8	7,92%	8	100,00%	0,0792
Educação	8	7,92%	6	75,00%	0,0594

Nota. Elaborado pelo autor

Para o termo indutor *Ser agente socioeducativo*, a lista dos termos com valor simbólico pessoal dos participantes é composta pelos elementos *desvalorização*, *paciência*, *desafio*, *responsabilidade*, *educação*, *segurança* e *empatia*. Os termos *responsabilidade* e *segurança* foram confirmados como elementos centrais da representação com o INCEV de 0,2079 e 0,1089, respectivamente, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6

Cálculo do INCEV para o termo indutor Ser agente socioeducativo. Vitória, ES, Brasil, 2025.

Lista de elementos	Ft	Pc	Fr	Pvs	Incev
Desvalorização	10	9,90%	9	90,00%	0,0891
Paciência	8	7,92%	7	87,50%	0,0693
Desafio	6	5,94%	6	100,00%	0,0594
Responsabilidade	23	22,77%	21	91,30%	0,2079
Educação	12	11,88%	10	83,33%	0,0990
Segurança	11	10,89%	11	100,00%	0,1089
Empatia	8	7,92%	8	100,00%	0,0792

Nota. Elaborado pelo autor

Os dados apresentados evidenciam a provável estrutura e organização das representações sociais dos objetos estudados e fornecem subsídios para análises e interpretações mais aprofundadas que serão abordadas na seção de discussão.

6. Discussão

A dissertação em questão se desenvolveu com o objetivo de conhecer as representações sociais de adolescência, de adolescente em MSE e de ser agente socioeducativo para agentes socioeducativos do contexto brasileiro, identificando como seus elementos se estruturam. Os dados, produzidos a partir das análises das evocações livres dos participantes e da aplicação conjunta do método INCEV (Wachelke, 2009), permitiram a identificação de elementos que possivelmente se estabelecem como centrais na constituição das representações dessa população. Aqui, em retomada, entende-se que as RS são formas de conhecimento que determinam práticas, ações e relações sociais, dependentes da história pessoal de cada indivíduo e seu contexto social e ideológico (Abrie, 2000; Jodelet, 2001).

Se faz importante, inicialmente, conforme constantemente lembrado por Sá (1996), que, nos estudos das representações sociais, se busque localizar a natureza do grupo em que está sendo trabalhado. No presente caso, tratam-se de agentes socioeducativos, cuja função é específica do contexto brasileiro, que possuem o papel de contribuir no desenvolvimento de ações que promovam a ressocialização, a sensibilização e manutenção dos direitos de adolescentes em conflito com a lei (Ministério do Trabalho, 2019), bem como preservar a integridade dos socioeducandos e dos funcionários e o acompanhamento cotidiano e de rotina nas instituições (Brasil, 2012).

Jodelet (2001) aborda a característica contextual das representações sociais e as enfatiza como construções coletivas, socialmente situadas, atravessadas por normas, valores e papéis sociais. O contexto atua diretamente na forma como o grupo percebe, significa e age diante do fenômeno da adolescência em geral e na vivência da adolescência na condição da socioeducação, em particular, sendo assim, é preciso considerar que o conteúdo dos discursos obtidos corresponde e reflete o caráter normativo e de lei dos fenômenos e do contexto das

medidas socioeducativas, sobretudo no que se refere à identidade do grupo estudado (agentes socioeducativos).

De acordo com a Teoria do Núcleo Central, as representações sociais possuem a característica de se organizarem de forma hierárquica, de forma que no núcleo central estão os elementos mais estáveis, normativos e compartilhados e, ao seu redor, se encontra a periferia com os elementos mais vivos, concretos e acessíveis (Abric, 2000).

Considerando essas bases teóricas, observa-se que o contexto institucional dos participantes influencia diretamente a lógica das evocações apresentadas. Estando inseridos em um contexto institucional, as evocações parecem se organizar enfatizando as principais características, expectativas e funções do sistema socioeducativo e os conteúdos que estão alinhados às funções exercidas cotidianamente pelo grupo. Responder uma pesquisa destinada a agentes socioeducativos mobiliza representações sociais que orientam não somente e necessariamente as suas práticas, mas aquilo que é esperado desses sujeitos enquanto operadores da lei. Ou seja, considerando que este grupo é formado para construir a lei, sendo a própria expressão desta, em termos práticos, quando ativados sobre esse tema, o conhecimento que se apresenta parece estar diretamente ligado ao que “precisam fazer” enquanto agentes da norma.

Sendo assim, nesse contexto, é possível supor a presença de uma zona muda. A zona muda diz respeito a representações que, por mais que sejam compartilhadas por um grupo, não são reveladas nos discursos do cotidiano e nem em questionários de pesquisa por serem consideradas contranormativas (Menin, 2006). No caso de agentes socioeducativos, determinadas concepções, críticas, opiniões e crenças podem não ser expressadas por irem contra a imagem disciplinar e contra a legislação que esses profissionais devem colocar em prática. Por isso, o conteúdo das evocações pode não ter sido alcançado em sua totalidade, captando apenas aquilo que é aceito socialmente e institucionalmente.

Ao terem a lógica das suas respostas atravessadas pelo aspecto contextual e institucional, os participantes mobilizam mecanismos de proteção da sua identidade grupal e reafirmam a sua posição profissional, identidade essa que é construída num conjunto entre aspectos da legislação e aquilo que para eles é esperado socialmente. Sendo assim, percebe-se a ativação da função identitária das RS, a qual permite a proteção da especificidade grupal e garante a manutenção da imagem positiva do grupo em que estão inseridos (Abric, 2000).

No desenvolvimento de suas pesquisas sobre representações sociais e a interdisciplinaridade nas áreas da saúde, Oliveira (2014) discorre sobre a importância de considerar que as RS dos profissionais são influenciadas de forma enfatizada pela dimensão normativa que rege as instituições onde trabalham. Da mesma forma, as RS dos profissionais aqui estudados também parecem ser ativadas numa dimensão normativa, que, como discutido por Wolter et al. (2016), se relaciona com normas, valores ou estereótipos evidenciados no grupo. Essa dimensão se apresenta na maneira como os agentes socioeducativos apreendem e reproduzem (ou como deveriam) os valores e as normas legais e institucionais, percebidas nas evocações apresentadas.

Os elementos que possivelmente constituem o núcleo central da RS de adolescência para os participantes e que foram confirmados como centrais (*desenvolvimento e descoberta*) remetem à compreensão tradicional de adolescência como fase ou período com características marcantes e esperadas, o que também decorre da circulação de conteúdos de teorias desenvolvimentistas (Freud, 1905; Erickson, 1968; Winnicott, 1975), que são adaptadas pelo senso comum. Também não se pode perder de vista que o grupo estudado possui um tipo de conhecimento especializado sobre o fenômeno e que, apesar de reproduzirem elementos do saber cotidiano, também os mesclam com elementos do universo técnico-científico, decorrente da própria formação e função, o que vai na direção do proposto por Oliveira (2014) ao falar de “conhecimento híbrido”.

Espíndula e Santos (2004), apesar de terem estudado o tema anteriormente ao SINASE e há mais de duas décadas, chegaram a resultados que convergem com os resultados alcançados aqui. Ao pesquisarem as representações sociais de adolescência para assistentes de desenvolvimento social (equivalente à função de agente socioeducativo nos dias de hoje), identificaram que as RS desse fenômeno se ancoravam nos elementos produzidos pelas ciências psicológicas e tratavam a adolescência como uma fase de transição e desenvolvimento.

Na presente pesquisa, 87,1% dos participantes já haviam participado de atividades, grupos ou cursos de qualificação relacionados ao trabalho com adolescentes em medidas socioeducativas, 76,2% receberam capacitação sobre adolescência; e 67,3% já haviam trabalhado com adolescentes anteriormente. Sendo assim, ao responderem, os participantes puderam se basear em experiências pessoais e também naquilo que é pautado nas contínuas qualificações e formações profissionais as quais precisam ser submetidos estando no papel de funcionários do sistema socioeducativo.

Porém, mesmo após a implementação da legislação do SINASE, a noção de socioeducação, bem como a aplicação de medidas socioeducativas, se mantém sem clara definição de suas bases. Essa lacuna teórica proporciona a falta de clareza conceitual que dê intencionalidade às práticas no contexto socioeducativo (Bisinoto et al., 2015). Sem definições claras do que deveriam se basear, os agentes socioeducativos se agarram em julgamentos próprios e experiências pessoais e, assim, desenvolvem a sua própria “socioeducação” por meio de diálogos e conversas informais, momentos de disciplina através de tarefas diárias de organização e higiene e até em determinado meio de vinculação como forma de servirem de exemplo de moral para os socioeducandos (Monteiro et al., 2023).

A evocação simultânea de termos associados às experiências cotidianas e ao senso comum (universo consensual) e ao conhecimento especializado (universo reificado) aponta a

mobilização de diferentes tipos de saberes para a compreensão e atuação em seu ambiente profissional. A coexistência de múltiplas formas de pensamento e ação é o que Moscovici (2003) chamou de polifasia cognitiva. Esse termo diz respeito à capacidade que os indivíduos têm de utilizar diferentes formas de pensamento e de representações, mesmo que contraditórios, a partir do grupo ou do contexto em que estão inseridos.

Jovchelovitch (2011) comenta que a polifasia cognitiva é uma habilidade adaptativa da sociedade, na qual não se torna necessária a separação radical dos saberes, pois a mobilização de várias formas de conhecimento é utilizada para lidar de maneira mais eficaz à complexidade e às diferentes demandas do mundo social. Dessa forma, a polifasia cognitiva evidenciada nas RS dos agentes socioeducativos indica que são construídas no encontro entre o conhecimento técnico/profissional e as experiências vivenciadas por eles.

Entender a distinção entre os universos e a polifasia cognitiva é fundamental para a compreensão da construção das RS do público estudado. No âmbito profissional, esses saberes existem de maneira concomitante e se tensionam com frequência. De acordo com Oliveira (2014), os profissionais atuam como um mediador entre o saber científico (universo reificado) e os saberes cotidianos (universo consensual), manejando esses universos de maneira situacional e, em alguns momentos, conflitivas. Os conflitos destacados por Oliveira (2014) dizem respeito à afirmação de que as práticas dos profissionais são marcadas pelos saberes múltiplos, que nem sempre convergem e se articulam de forma harmoniosa e podem colocar em xeque dilemas, conflitos éticos e ambiguidades em suas atuações.

No contexto de medidas socioeducativas, a mediação feita pelos agentes utiliza-se dos dois universos, considerando que as suas ações estão ancoradas tanto no que diz a legislação do ECA e do SINASE (reificado) quanto nas práticas estabelecidas a partir do senso comum e das suas vivências particulares (consensual).

Lipsky (1983) propõe uma problematização da ideia tradicional de burocracia como algo que implica uma neutralidade, regido exclusivamente por normas racionais e métodos padronizados. O autor argumenta que as burocracias estatais são postas em prática por indivíduos passíveis de influência de afetos, julgamentos morais e concepções particulares, elementos esses que, por serem subjetivos, influenciam a efetividade na implementação das políticas públicas. Além disso, esses indivíduos atuam em situações ambíguas, de imprevistos e que necessitam a tomada rápida de decisões, abrindo mão, por vezes, de sua discricionariedade. Assim, o Estado se apresenta de maneira diferente da forma em que se destaca a lei (citado por Vinuto, 2014).

Lipsky (1983) chama de “burocratas de nível de rua” os profissionais que lidam diretamente com a população, os quais possuem papel central na implementação das políticas públicas, determinando como estas serão aplicadas no dia a dia de suas profissões (citado por Vinuto, 2014). Pensando no contexto socioeducativo, também é possível considerar os agentes socioeducativos como burocratas a nível de rua, considerando que são eles que dão forma às medidas socioeducativas. As práticas exercidas pelos agentes não devem ser consideradas partindo apenas de orientações normativas, pois as vivências cotidianas, bem como as demandas urgentes, a relação com os adolescentes, as estratégias pessoais e as condições de trabalho, também determinam como os procedimentos serão colocados em prática.

É fundamental, como indica Lipsky (1983), que esses profissionais estejam preparados além de forma técnica, mas também que estejam de acordo com os princípios que regem a legislação do sistema socioeducativo. Isso evitaria que as suas concepções, ideias e crenças individuais (universo consensual) sobre, por exemplo, justiça, socioeducação, adolescência e ressocialização interfiram de forma prática nos objetivos da instituição (citado por Vinuto, 2014).

Na dissertação em questão, elementos do universo consensual parecem se apresentar, de forma mais explícita, no primeiro quadrante da tabela referente às RS de adolescência, ou seja, no núcleo central da representação. Porém, não é raro perceber, através de outros trabalhos, como o universo consensual reflete-se nas práticas desta população.

A título de exemplo, Monteiro et al. (2023) averiguaram que as atividades socioeducativas realizadas pelos agentes socioeducativos passam por uma imaterialidade que se evidencia, principalmente, nos momentos em que se requeria criação de vínculo, convivência, diálogo e aspectos básicos do cotidiano. Os autores alcançaram resultados que indicam que as medidas socioeducativas executadas por esses profissionais são, majoritariamente, desenvolvidas de maneira informal através de intervenções pontuais baseadas em visões de mundo próprias desse público e de um ponto de vista moralizante. Vinuto (2014) também identifica que a forma como os agentes socioeducativos e outros funcionários lidam com os adolescentes em conflito com a lei no sistema socioeducativo baseia-se em critérios subjetivos. A proximidade desenvolvida pelos vínculos formados entre os profissionais e adolescentes possibilita maior empatia e até a desnaturalização das infrações cometidas pelos socioeducandos, determinando, assim, as formas de avaliar e se relacionar com estes. Outras produções trazem conclusões da mesma natureza (Albuquerque, 2017; Coscioni, 2017; Martins et al., 2020). Dessa forma, não se faz adequado compreender a prática dos agentes socioeducativos levando em consideração apenas diretrizes normativas, já que estas são profundamente influenciadas por aspectos subjetivos.

No que se refere às RS de adolescentes em medidas socioeducativas, percebe-se que o grupo organiza as suas RS em torno daquilo que está relacionado à norma, com elementos que se ancoram na lei que rege a estrutura do sistema, por exemplo, quando evocam “responsabilidade” e “educação”. Em se tratando de agentes socioeducativos, profissionais da segurança, seus trabalhos são guiados por normas que determinam e regulamentam suas

funções e a forma como devem agir e se portar com os adolescentes. Por mais que constassem no TCLE o compromisso com a confidencialidade dos dados e o caráter anônimo da pesquisa, e que isso tenha sido reafirmado pelo pesquisador, houve questionamentos por parte de alguns dos participantes sobre a possibilidade de serem identificados a partir das suas respostas. Emitir respostas que divergissem da lei que os referencia poderia significar, no contexto de pesquisa acadêmica de opinião, prejuízos para si ou à visão do grupo. Isso sugere que o campo representacional ativado é o que legitima a prática do contexto socioeducativo, considerando aquilo que eles percebem como normativo e desejável em seus cotidianos profissionais.

Diferentemente de Espíndula e Santos (2004), em que ser adolescente em MSE foi representado por violência, descrença do meio social na recuperação dos adolescentes e problemas familiares, aqui, o que é apresentado nas respostas reflete uma idealização do que deveria ser feito, os princípios que norteiam a socioeducação e os discursos legitimados pela lei, que não necessariamente refletem os dilemas, conflitos e tensões vivenciados na prática.

Os resultados parecem se estabelecer mais numa dimensão normativa do que na dimensão prática, as quais dizem respeito à maneira como o grupo se relaciona com o objeto representacional (Wolter et al., 2016). Wachelke (2009) discute que existem pressões normativas que podem influenciar no modo como os participantes se posicionam, levando-os a responder de modo socialmente aceitável, com o objetivo de passar para o pesquisador uma boa imagem de si ou do grupo.

Apesar de ancoradas nas normas, as RS do grupo sobre ser adolescente em MSE também trazem aspectos mais conservadores ao visualizarmos o termo “facção” na zona de contraste. A zona de contraste, de acordo Wolter et al. (2022), “apresenta ideias que podem complementar a periferia, ou ideias centrais de um subgrupo dentro do grupo, que valorizaria outras ideias em relação à maioria, podendo até possuir uma representação própria sobre o

objeto” (p. 248). Sendo assim, a presença do referido termo pode indicar que elementos que naturalizam o envolvimento dos adolescentes com o crime, através das facções, se faz presente de forma marcante por uma parte do grupo. Ou que talvez existam representações sociais particulares de uma parte do grupo que não estão alinhadas à norma, como feito pela maioria.

Esse resultado também se faz presente nos estudos de Espíndula e Santos (2004), em que a prática infracional é elemento presente na RS de adolescência em MSE. No referido estudo, a infração é apresentada como uma das características que diferenciam as adolescências dos que cumprem MSE e dos que não cumprem.

Cabe aqui citar os objetivos principais das medidas socioeducativas descritos na legislação do SINASE (Brasil, 2012) para que se analise como as representações sociais do grupo estão alinhadas a isto. Consta como objetivo das MSE:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Brasil, 2012).

O fato de o termo “aprendizado” aparecer na periferia das RS das Tabelas 1 e 2 chama a atenção para o reconhecimento que o grupo tem do potencial que traz a adolescência numa perspectiva de formação, considerando também o contexto socioeducativo. Reconhecer que o adolescente em situação de medidas socioeducativas também possui o potencial de aprender por meio da MSE fortalece a sua função de incentivo à reparação e reintegração social determinado nos objetivos do SINASE. Além disso, a presença do termo nas referidas tabelas

chama atenção para a posição do termo “educação”, que, apesar de não ser confirmada como central, se destaca no primeiro quadrante da Tabela 3.

Há de se reconhecer a relação entre “aprendizado” e “educação” nas RS desses participantes. De um lado, estão os adolescentes com o potencial de aprender, se desenvolver e se autoaprimorarem, do outro estão os agentes socioeducativos com a função de educar estes adolescentes, apesar das dúvidas e falta de entendimento sobre os princípios e conceitos que deveriam basear as suas práticas e intervenções (Bisinoto et al., 2015; Monteiro et al., 2023).

Dessa forma, há de se destacar a presença dos termos “responsabilidade” no primeiro quadrante das três tabelas, sugerindo um papel importante na estrutura das RS para o grupo. Na Tabela 1, o termo responsabilidade pode se referir à esperada conquista da responsabilidade na adolescência, alinhada à perspectiva de que este é um período preparatório para as vivências na fase adulta, indo de encontro às abordagens psicológicas do desenvolvimento humano que consideram esta fase como período de aquisição de competências específicas. Na Tabela 2, o termo responsabilidade pode estar ancorado no primeiro objetivo das MSE, mostrando mais uma vez como os participantes se baseiam na norma, na lei, para evocar suas respostas. Na Tabela 3, responsabilidade parece apontar para o dever do agente em cumprir o objetivo de responsabilização do adolescente, isso implica a responsabilidade do agente em manejar ou facilitar o processo de responsabilização do socioeducando.

A presença dos termos “responsabilidade” e “segurança” como núcleo central das RS para “ser agente socioeducativo” expõe como o compromisso com a segurança é mais atribuído ao grupo do que à perspectiva educativa das MSE (Albuquerque, 2017; Monteiro et al., 2016). Em seus objetivos, o SINASE busca com as MSE atender um propósito duplo sancionatório e educativo (Vinuto & Duprez, 2019; Vinuto, 2021) e, por mais que evidencie

o caráter pedagógico e de proteção integral ao adolescente, sem deixar de lado a segurança, a coexistência das funções de segurança e educativas das MSE é colocada em xeque a todo momento. É como se as referidas atribuições fossem contrárias e não pudessem ser geridas de forma concomitante. Chega a ser consenso entre os agentes socioeducativos de que é possível identificar os agentes que “fazem” segurança e os que “fazem” socioeducação e que os procedimentos de segurança se contrastam com as atividades socioeducativas (Vinuto, 2020; Monteiro et al., 2023; Bisinoto et al., 2015).

Com essa divisão, existe uma tentativa de afirmar, valorizar e evidenciar a função de segurança cumprida pelos agentes socioeducativos. Há em curso uma consulta pública no portal E-Cidadania¹ para uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC 16/2025), com autoria de 49 senadores das mais variadas colorações políticas, que objetiva a inclusão dos órgãos do sistema socioeducativo no caráter de segurança pública. A PEC propõe que os agentes socioeducativos sejam reconhecidos como parte da segurança pública, como policiais federais, civis e militares, corpo de bombeiros e guardas municipais. Indo de encontro a isto, há um extenso movimento público nas redes sociais² em que é possível perceber a exigência dos profissionais para a mudança da nomenclatura designada, de “agentes socioeducativos”, para “agentes de segurança socioeducativos”, como forma de reafirmar o seu papel enquanto atores das políticas de segurança.

A organização das RS dos agentes sobre a sua profissão evidencia uma tendência à valorização de suas atividades e funções, bem como as características que compõem o fazer destes no sistema socioeducativo. Por outro lado, na periferia desta representação, se encontram o termo “desvalorização” refletindo a vivência do cotidiano desses profissionais

¹ A consulta pública pode ser acessada em:

<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=168041>.

² Ver páginas como @agentes027 (instagram.com/agentes027) e @agente.socioeducativo (instagram.com/agente.socioeducativo) no Instagram.

que lidam com condições precárias de trabalho e a falta de reconhecimento profissional (Monteiro et al., 2023).

Mesmo que não tenha sido um dos elementos evocados de forma mais imediata na RS, o termo “desvalorização” se apresentar na periferia da representação pode indicar que a experiência de precarização do trabalho é compartilhada entre estes profissionais. Esse resultado se alinha com o crescente desmonte das políticas públicas nas áreas da infância e juventude, obrigando agentes socioeducativos a se inserirem em condições instáveis de trabalho, remunerações baixas e reconhecimento institucional insuficiente, como constata Vinuto (2020).

Além disso, os estudos de Monteiro et al. (2023) destacam a precariedade dos equipamentos de trabalho e espaço físico, excesso de horas extras por falta de profissionais, trabalho desgastante e pouca participação nas decisões institucionais. A presença de transtornos psiquiátricos menores, estresse, ansiedade, depressão, danos físicos e esgotamento mental também são associados a esse grupo (Martins et al., 2020; Soares, 2020; Soares et al., 2021; Tessaro, 2019).

Vivenciar a desvalorização não prejudica apenas a carreira profissional dos agentes, mas também pode prejudicar a prática dos princípios do sistema socioeducativo que servem de guia para suas ações, reforçando o foco na lógica de segurança e contenção em detrimento da dimensão pedagógica.

Considerando que o caráter normativo do grupo pode influenciar a expressão das RS apresentadas (Wachelke, 2009), é esperado que as RS ativadas aqui estejam relacionadas ao que é esperado do grupo enquanto agentes da lei. Portanto, a questão da desvalorização e as condições precárias de trabalho, que é tão marcante em outros estudos (Barsaglini & Vaillant, 2018; Bisinoto et al., 2015; Santos, 2017; Martins et al., 2020; Monteiro et al., 2023; Tessaro,

2019), pode não ter aparecido de forma evidenciada aqui por isso, lembrando mais uma vez a característica contextual das RS.

A discussão aqui feita envolveu, sobretudo, os elementos do núcleo central, considerando que a importância deles foi confirmada através dos resultados do INCEV. Apesar desta técnica, testada e coerente teórica e metodologicamente, não são dispensadas a aplicação de outras técnicas de confirmação de centralidade, como a *Mise-en-cause*, a *Choix-par-bloc* e os Esquemas Cognitivos de Base, as quais não puderam ser aqui adotadas em virtude do atraso/dificuldade no processo de coleta de dados.

Em síntese, a análise das RS dos agentes socioeducativos indica a influência da dimensão normativa, evidenciada pelos elementos centrais apresentados como possíveis núcleos centrais. Essa predominância diz sobre como o grupo pode internalizar as normas legais e institucionais e como aderem àquilo que rege o sistema socioeducativo. O sentimento de desvalorização presente na periferia desta RS indica possíveis vivências subjetivas por subgrupos dessa população (Abric, 2000).

Estes resultados, apesar de não servirem para generalizações, podem contribuir para o aprofundamento da compreensão das dinâmicas que envolvem o grupo estudado e o sistema socioeducativo, que aqui e em outros trabalhos, como o de Pessoa et al. (2017), são e foram tão difíceis de serem acessados devido aos entraves éticos, à resistência e desconfiança dos participantes.

7. Considerações Finais

Esta dissertação teve como objetivo conhecer as representações sociais de adolescência para agentes do sistema socioeducativo brasileiro, bem como verificar e comparar com suas compreensões sobre o adolescente em medida socioeducativa e sobre sua própria atuação profissional. A temática foi escolhida partindo do entendimento de que esses profissionais, que se relacionam diretamente e diariamente com adolescentes em regime de medidas

socioeducativas, desempenham papel crucial na execução de tais medidas e, sendo assim, suas RS têm impacto direto na forma como as políticas públicas são colocadas em prática em seus cotidianos profissionais.

As evocações, analisadas através do IRAMUTEQ e do INCEV, permitiram o acesso à estrutura das RS dos participantes e indicou a coexistência de elementos do universo consensual, com seu conteúdo ancorado no senso comum, e do universo reificado, com conteúdo baseado nos elementos institucionais, técnicos e normativos, indicando que os participantes reproduzem os princípios estabelecidos pelo ECA e pelo SINASE.

Há a hipótese de que o contexto de pesquisa tenha servido de influência para que os participantes ativassem uma dimensão mais normativa, possivelmente pelo fato de estes estarem vinculados a instituições, e a universidade, vinculada ao pesquisador, sugerir uma natureza formal e acabar servindo como direcionamento das evocações. A emissão das respostas evidencia o fator contextual das RS, tão valorizado e evidenciado pelos autores desta área.

Partindo da TRS, pode se considerar a presença de uma zona muda. Esse conceito, discutido pelos teóricos deste campo, diz sobre os espaços nas RS que, apesar de serem conteúdos comuns e compartilhados pelo grupo, não se apresentam de maneira simples nos discursos de determinadas populações (Menin, 2006). Esses espaços podem conter estereótipos, opiniões pessoais, preconceitos e outros elementos subjetivos que não são possíveis de serem captados, seja por censura social ou por pressão institucional, dado à natureza do método de coleta de dados.

Na pesquisa em questão, é possível perceber que os dilemas mais críticos não são colocados em questão. Os conflitos éticos, a não concordância com a legislação e a maneira subjetiva de cumprir suas funções não são apresentados, o que pode ter relação com a natureza do questionário (evocações livres), o que, inclusive, pode ser visto como um tipo de

limitação do estudo, mas também com o fato de as RS alcançadas não conseguirem explicitar plenamente questões relativas às compreensões e fazeres do agente socioeducativo.

No desenvolvimento da pesquisa, o grande desafio se deu por conta da dificuldade em acessar os profissionais, grupo-alvo da dissertação. O questionário foi enviado de forma manual para, aproximadamente, 500 agentes socioeducativos por meio de redes sociais e contou com dificuldades no recebimento da mensagem por todos os profissionais solicitados. Por isso, a pesquisa foi feita com 101 participantes. Esse número trouxe como limitação a impossibilidade de comparações a partir de dados sociodemográficos, que poderia permitir a verificação de especificidades relacionadas a diferentes variáveis.

Apesar das limitações, a pesquisa tem potencial de contribuição para o campo das RS ao elucidar como os agentes socioeducativos dão sentido e constroem suas RS sobre os fenômenos da adolescência, adolescência em conflito com a lei e sobre a sua própria função enquanto agentes socioeducativos. Essas compreensões se fazem fundamentais ao pensar nos desafios diários vividos por essa população. É válido pensar que podem auxiliar em formações e capacitações continuadas e na formulação de políticas públicas adequadas tanto para os profissionais quanto para os adolescentes sob responsabilidade destes.

Para outros caminhos, sugere-se o desenvolvimento de estudos qualitativos que permitam o aprofundamento de outras questões relacionadas às representações identificadas, acessíveis através de outros tipos de metodologias, tais como entrevistas em profundidade, grupos focais, etc. Além disso, há de se considerarem outras formas de abordagem dos participantes, para que estes se sintam mais seguros e menos receosos ao dar a sua opinião. Isso pode contribuir para o aumento no número de participantes e permitir outras análises com base nas variações decorrentes de dados sociodemográficos.

8. Referências

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales, aspects théoriques. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11–36). Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos Interdisciplinares de representação social*. pp. 27-46.
- Agência Senado. (2015, 7 de julho). *Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920*. Senado Notícias.
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920JusBrasil+2Senado Federal+2Senado Federal+2>
- Aguiar, W. M. J. D., & Bock, A. M. B. (2019). Contribuições da psicologia sócio-histórica ao estudo da teoria das representações sociais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 5(11), 87-104.
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/artic le/view/7428>
- Albuquerque, B. S. (2017). O agente de segurança socioeducativo: Reflexões sobre a relação adulto e adolescente no contexto socioeducativo. *Psicologia em Revista*, 23(1), 237-255.
- Almeida, A. M. D. O. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e estado*, 24, 713-737. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300005>
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M., Malaquias, J. V., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. (2003). A representação social do ser adolescente: Um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8, 669-679.
- Barsaglini, R. A., & Vaillant, C. B. (2018). “Um agente prisional de menor”: identidade e percepções do agente socioeducativo sobre a instituição, os adolescentes e a sua

- ocupação. *Saúde e Sociedade*, 27, 1147-1163. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018180080>
- Berni, V. L., & Roso, A. (2014). A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. *Psicologia & Sociedade*, 26, 126-136. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100014>
- Bertol, C. E., & Souza, M. D. (2010). Transgressões e adolescência: Individualismo, autonomia e representações identitárias. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 824-839. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400012>
- Bisinoto, C., Oliva, O. B., Arraes, J., Galli, C. Y., de Amorim, G. G., & de Souza Stemler, L. A. (2015). Socioeducação: Origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 575-585.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: Estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 63-76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>
- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Brasil. (2012, 18 de janeiro). Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012: Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm
- Brasil. (1927, 12 de outubro). *Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927: Código de Menores*. Coleção de Leis do Brasil. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-516494-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1944, 8 de outubro). Decreto-Lei nº 6.697, de 8 de outubro de 1944: Cria o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). *Diário Oficial da União*.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6697-8-outubro-1944-415145-publicacaooriginal-1-pe.html>

Cabecinhas, R. (2009). Investigar representações sociais: Metodologias e níveis de análise.

In: M. M. Baptista, *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp. 51-66).

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.

Campos, D. M. S. (2012). *Psicologia da adolescência: Normalidade e psicopatologia*. (4^a ed.). Vozes.

Castro, A., & Meira, H. D. (2022). O recolhimento de Pedro Bala ao reformatório: O código de menores de 1927 e os direitos da infância e da adolescência. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*. <http://doi.org/10.5902/1981369471523>

Chamon, E. M. Q. O., Lacerda, P. G., & Marcondes, N. A. V. (2017). Um breve revisar de literatura sobre a teoria das representações sociais. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 18(4), 451-457.

Cifali, A. C., Chies-Santos, M., & Alvarez, M. C. (2020). Justiça Juvenil no Brasil: Continuidades e rupturas. *Tempo Social*. 197-228. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.176331>

Coutinho, S. M. S., Mazzei, V. S. R., & Gabriel, A. L. S. (no prelo). Aplicação do Índice de Centralidade a partir de Evocações em pesquisa sobre representações sociais de saúde mental para estudantes de ensino superior. *Avances en Psicología Latinoamericana*.

Coscioni, V. (2017). *Projetos de vida e relações interpessoais de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra (Portugal)].

Coscioni et al., 2020

Custódio, A. V. (2009). *Direito da criança e do adolescente*. UNESC.

- Erikson, E. H. (1968). *Infância e Sociedade* (2ª ed.). Zahar.
- Espíndula, D. H. P., & Santos, M. D. F. D. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em estudo*, 9, 357-367. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000300004>
- Espíndula, D. H. P., Aranzedo, A. C., Trindade, Z. A., Menandro, M. C. S., Bertollo, M., & Rölke, R. K. (2006). "Perigoso e violento": Representações sociais de adolescentes em conflito com a lei em material jornalístico. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 7(2), 11-20.
- Espírito Santo. (2022). Programa Institucional de Internação. Secretaria Estadual de Direitos Humanos do Espírito Santo.
- Evangelista, F. B. (2012). Intolerância e Identificação: o movimento EMO no Brasil. *Leitura Flutuante-Clínica da Cultura e Elementos de Conexões entre Semiótica e Psicanálise*, 4(1).
- Eyng, A. M., & Ramos, A. (2020). Narrativas de educadores da socioeducação: Representações sociais sobre adolescência na tessitura do trabalho socioeducativo. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 1162-1184. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS10>
- Félix, L. B., Andrade, D. A. D., Ribeiro, F. S., Correia, C. C. G., & Santos, M. D. F. D. S. (2016). O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: Uma pesquisa bibliográfica. *Psicol. Saber Soc*, 198-217. <http://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2016.20417>
- Freud, S. (1976 [1905]). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Vol. 2, Edição Standard Brasileira das obras completas). Imago.

- Galinkin, A. L., Almeida, A. M. D. O., & Anchieta, V. C. C. (2012). Representações sociais de professores e policiais sobre juventude e violência. *Paidéia*, 22, 365-374.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300008>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64-89). Vozes.
- Gurski, R., & Rosa, M. D. (2020). Adolescência, psicanálise e política: Modos de resistir, modos de sobreviver. *Estilos da Clínica*, 25(1), 1-4.
<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i1>
- Jodelet, D. (2001). *Representações sociais: Um domínio em expansão*.
- Jovchelovitch, S. (2011). Representações sociais e polifasia cognitiva: Notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In A. M. O. Almeida, M. F. Souza, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das representações sociais - 50 anos* (pp. 159-176). Techno Politik Editora.
- Jucá, V. D. S., & Vorcaro, A. M. R. (2018). Adolescência em atos e adolescentes em ato na clínica psicanalítica. *Psicologia USP*, 29, 246-252. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420160157>
- Leal, Z. F. D. R. G. (2016). A Adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural: A concepção de Vygotsky Adolescence according. *41*, 77-99.
- Lopes, R. W. C., & Bezerra, M. G. (2021). Adolescência: Sintoma e subjetivação. *EDUCAmazônia*, 26(1), 118-136.
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/8407>
- Marinho, F. C., & Galinkin, A. L. (2017). A história das práticas diante do desvio social de jovens no Brasil: Reflexões sobre o ideal de ressocialização. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 280-297.

- Marková, I. (2017). A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de pesquisa*, 47, 358-375. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143760>
- Martins, P. D. O., Trindade, Z. A., & Almeida, Â. M. D. O. (2003). O ter e o ser: Representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e crítica*, Vol. 16, 555-568. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300014>
- Martins, S. R., Silva, D. B., & Neves, N. S. A. (2020). O trabalho em socioeducação: Escuta clínica junto aos trabalhadores socioeducativos e adolescentes em regime de semiliberdade. *Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 7(18).
- Menandro, M. C. S., Trindade, Z. A., & Almeida, A. M. D. O. (2003). Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 55, 42-55.
- Menin, M. S. D. S. (2006). Representação social e estereótipo: A zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 43-51.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006>
- Ministério do Trabalho. (2019). Classificação Brasileira de Ocupações: Página inicial.
<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>
- Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. (2023). *Levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/levantamentos-nacionais>
- Monteiro, J. K., Tessaro, L. G. S., Guerin, M., & Marin, A. H. (2023). “Quero enxergar um pouco mais”: Atividades e contexto de trabalho do agente socioeducador. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 26.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise* (2ª ed.). Zahar Editora.

Moscovici, S. (2015). Representações sociais: Investigações em psicologia social (5ª ed.). Vozes.

Oliveira, D. C. (2014). A teoria de representações sociais como grade de leitura da saúde e da doença: A constituição de um campo interdisciplinar. In: A. M. O. Almeida, M. F. Souza, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das representações sociais - 50 anos* (pp. 774-829). Techno Politik Editora.

Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*. Conselho Federal de Psicologia, 2002. ISBN: 85-89208-01-X

Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100005>

Paganini, J. (2008). O trabalho infantil no Brasil: Uma história de exploração e sofrimento. *Revista Amicus Curiae*, 5, 1-11. <https://periodicos.unesc.net/amicus/article/viewFile/520/514>

Paixão, D. L. L., Almeida, Â. M. D. O., & Lima, F. R. (2012). Representações sociais da adolescência por adolescentes e jovens. *Psicologia e Saber Social*, 1(2), 278-294, 2012.

Passamani, M. E. (2006). *A experiência de liberdade assistida comunitária na percepção de seus operadores* [Dissertação de mestrado, UFES]. https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_164_.pdf

Pereira, C. H. N. A. (2017). Adolescência e atividades escolares: Representações sociais de professores da educação básica de Ituiutaba-MG [Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba]. <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/2217>

- Pessoa, A. S. G., Coimbra, R. M., & Koller, S. H. (2017). Desafios éticos na pesquisa com adolescentes envolvidos no tráfico de drogas. *Revista da SPAGESP*, 18(2), 100-114.
- Pimentel, T. P., & da Conceição Silva, L. I. (2016). Situações e representações sobre adolescência, juventude e violência: Um estudo qualitativo a partir da mídia impressa paraense. *Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões/UFGA On-line*. 1, 48-54.
- Quiroga, F. L., & Vitale, M. S. D. S. (2013). O adolescente e suas representações sociais: Apontamentos sobre a importância do contexto histórico. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 23, 863-878.
- Rosa, E. M., Júnior, H. R. & Rangel, P. C. (2007). *O adolescente: A lei e o ato infracional* (1º ed.). EDUFES.
- Sá, C. P. (1996). Representações sociais: Teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, 4(3), 19-33.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Salles, L. M. F. (1995). A representação social do adolescente e da adolescência: Um estudo em escolas públicas. *Cadernos de pesquisa*, (94), 25-33.
- Santos, M. R. F (2017). Prazer e sofrimento no trabalho de agentes de segurança e medidas socioeducativas (ASSE) em Mato Grosso do Sul [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul].
- Schuch, P. (2005). Práticas da justiça: Uma etnografia do "campo de atenção do adolescente infrator" no Rio Grande do Sul depois do Estatuto da Criança e do Adolescente [Tese

de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

<http://hdl.handle.net/10183/5386>

- Silva, A. C. S., & Alberto, M. D. F. P. (2022). A garantia dos direitos infantojuvenis a partir da concepção de infância e adolescência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. (Vol. 2), 687-708. <http://doi.org/10.12957/epp.2022.68644>
- Silva, A. L. M., de Anchieta, M. H. M., Ferreira, M. A., & Tavares, I. C. L. (2020). A relação entre comportamento social em adolescentes e música: Uma revisão sistemática. *Journal of Health & Biological Sciences*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.12662/2317-3076jhbs.v8i1.2949.p1-7.2020>
- Soares, L. M. B. (2020). Trabalho e estresse em agentes socioeducativos em um centro de internação socioeducativa. *Brazilian Journal of Development*, 6(7). <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-677>
- Soares, W. D., Rodrigues, B. P., & Pimenta, C. P. S. (2021). Síndrome de Burnout, depressão, ansiedade e ideação suicida em servidores de segurança pública. *Uningá Review*, 36. <https://doi.org/10.46311/2178-2571.36.eURJ3613>
- Sousa, Y. S. O., & Chavez, A. M. (2023). Representações sociais. In A. R. R. Torres, M. E. O. Lima, E. M. Techio, & L. Camino (Orgs.), *Psicologia Social: Temas e Teorias* (pp. 277 – 302). Editora Edgard Blücher Ltda.
- Sousa, Y. S. O. (2021). O uso do software Iramuteq: Fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(4), 1541-1560.
- Souza, C. D., & Silva, D. N. H. (2018). Adolescência em debate: Contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 23. <http://doi.org/10.4025/psicolestud.v23.e35751>

- Souza, F. A. T. (2020). A Institucionalização do Atendimento aos Menores – o SAM. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 12(24), 61-92.
<https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11608>
- Souza, T. M. C., & Barcelos, M. V. (2013). Representações Sociais sobre adolescentes em conflito com a lei. *Perspectivas em Psicologia*, 17(1), 65-82.
- Tessaro, L. G. S. (2019). Riscos psicossociais no trabalho de agentes socioeducadores no Rio Grande do Sul [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale dos Rios dos Sinos].
- Trindade, Z. A., Santos, M. F. S., & Almeida, A. M. O. (2014). Ancoragem: Notas sobre consensos e dissensos. In A. M. O. Almeida, M. F. Souza, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das representações sociais - 50 anos* (pp. 28-37). Techno Politik Editora.
- Utsumi, M. C., Cazorla, I. M., Vendramini, C. M. M., & Mendes, C. R. (2007). Questões metodológicas dos trabalhos de abordagem quantitativa apresentados no GT19-ANPEd. *Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 9(1).
- Vala, J., & Castro, P. (2013). Pensamento social e representações sociais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (pp. 569-602). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vinuto, J. (2014). Entre o ‘Recuperável’ e o ‘Estruturado’: Classificações dos funcionários de medida socioeducativa de internação acerca do adolescente em conflito com a lei [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].
- Vinuto, J. (2020). “Tudo é questão de postura”: O trabalho emocional realizado por agentes socioeducativos em centros de internação do Rio de Janeiro [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Vinuto, J. (2021). “Tudo é questão de postura”: O trabalho emocional realizado por agentes socioeducativos em centros de internação do Rio de Janeiro. *Cadernos Pagu*, (61), e216115.

- Vinuto, J., & Duprez, D. (2019). O duplo objetivo sancionatório-educativo no Brasil e na França: As diferentes configurações organizacionais direcionadas ao adolescente em conflito com a lei. *Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, (3), 115-135.
- Wachelke, J. F. R. (2009). Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): Exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 102-110.
- Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 521-526.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago Editora.
- Wolter, R. P. (2014). Serge Moscovici: Um pensador social. In A. M. O. Almeida, M. F. Souza, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Teoria das representações sociais - 50 anos* (pp. 28-37). Techno Politik Editora.
- Wolter, R. P., Wachelke, J., & Naiff, D. (2016). A abordagem estrutural das representações sociais e o modelo dos esquemas cognitivos de base: Perspectivas teóricas e utilização empírica. *Temas em Psicologia*, 24(3), 1139-1152. <https://doi.org/10.9788/TP2016.3-18>
- Wolter, R. (2018). A abordagem estrutural das representações sociais: Pontes entre teoria e método. *Psico-USF*, 23, 621-631. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230403>
- Wolter, R. P. (2021). As teorias ingênuas do cotidiano: O fenômeno das representações sociais. UFES.
- Wolter, R., Peixoto, A., Oliveira, F. C., & Santin, T. F. (2022). As evocações livres e a análise prototípica para estudo do pensamento social. In A. B. Soares, C. A. C.

Medeiros, M. E. M. Jardim, M. L. R. da Silva, P. R. S. S. Alves & R. Ribeiro (Orgs.),
Metodologia qualitativa: Técnicas e exemplos de pesquisa (pp. 243-262). Appris.

World Health Organization. (1986). *Young People's Health – a Challenge for Society*. WHO
Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731.

9. Anexo 1 – Questionário

Representações Sociais de Adolescência para Agentes do Sistema Socioeducativo


Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa opinativa sobre adolescência e sistema socioeducativo, desenvolvido pelo mestrando Leno Souza Fagundes, sob a orientação da Profª Dr.ª Sabine Mantuan dos Santos Coutinho. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e tem o objetivo de conhecer as representações sociais de adolescência e de ser agente socioeducativo para socioeducadores/agentes socioeducativos de instituições do **sistema socioeducativo** do Brasil.

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas para esta pesquisa. O importante, para nós, é sua opinião. A sua participação é voluntária e anônima, o tempo estimado para participação é de, aproximadamente, 10 minutos, contando com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível no link abaixo:

<https://drive.google.com/file/d/1fnxb0GillETN00Cxo3H7bEyStf6cJn8L1/view?usp=sharing>

A sua participação é de grande importância para a compreensão e produção de conhecimento sobre o sistema socioeducativo brasileiro.

lenosfagundes@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Você concorda em participar desta pesquisa? *

☐ Declaro que sou agente socioeducativo, sou maior de 18 anos, tive acesso a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo pesquisador e concordo em participar da pesquisa

[Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Escreva as TRÊS primeiras palavras ou ideias que vem a sua cabeça sobre **SER ADOLESCENTE**:

1ª palavra ou ideia: *

Sua resposta

2ª palavra ou ideia: *

Sua resposta

3ª palavra ou ideia: *

Sua resposta

Considerando as palavras/ideias mencionadas acima por você sobre **SER ADOLESCENTE** marque se a palavra ou ideia é pouco importante ou muito importante:

1ª palavra ou ideia: *

- ☐ Pouco importante
☐ Muito importante

2ª palavra ou ideia: *

- ☐ Pouco importante
☐ Muito importante

3ª palavra ou ideia: *

- ☐ Pouco importante
☐ Muito importante

É possível pensar em **SER ADOLESCENTE** sem pensar na palavra ou ideia 1? *

- ☐ Sim
☐ Não

É possível pensar em **SER ADOLESCENTE** sem pensar na palavra ou ideia 2? *

- ☐ Sim
☐ Não

É possível pensar em **SER ADOLESCENTE** sem pensar na palavra ou ideia 3? *

- ☐ Sim
☐ Não

Escreva as TRÊS primeiras palavras ou ideias que vem à sua cabeça sobre **ADOLESCENTE EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

1ª palavra ou ideia: *

Sua resposta

2ª palavra ou ideia: *

Sua resposta

3ª palavra ou ideia: *

Sua resposta

Considerando as palavras/ideias mencionadas acima por você sobre **ADOLESCENTE EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA** marque se a palavra ou ideia é pouco importante ou muito importante:

13/01/2025, 21:35

Representações Sociais de Adolescência para Agentes do Sistema Socioeducativo

1ª palavra ou ideia: *

☐ Pouco importante

☐ Muito importante

2ª palavra ou ideia: *

☐ Pouco importante

☐ Muito importante

3ª palavra ou ideia: *

☐ Pouco importante

☐ Muito importante

É possível pensar em **ADOLESCENTE EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS** sem pensar na palavra ou ideia 1? *

☐ Sim

☐ Não

É possível pensar em **ADOLESCENTE EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS** sem pensar na palavra ou ideia 2? *

☐ Sim

☐ Não

É possível pensar em ADOLESCENTE EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS sem pensar na palavra ou ideia 3? *

☐ Sim

☐ Não

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Escreva as TRÊS primeiras palavras ou ideias que vêm a sua cabeça sobre **SER AGENTE SOCIOEDUCATIVO**

1* palavra ou ideia: *

Sua resposta

2* palavra ou ideia: *

Sua resposta

3* palavra ou ideia: *

Sua resposta

Considerando as palavras/ideias mencionadas acima por você sobre **SER AGENTE SOCIOEDUCATIVO**, marque se a palavra ou ideia é pouco importante ou muito importante:

1* palavra ou ideia: *

☐ Pouco importante

☐ Muito importante

2* palavra ou ideia: *

☐ Pouco importante

☐ Muito importante

3* palavra ou ideia: *

☐ Pouco importante

☐ Muito importante

É possível pensar em SER AGENTE SOCIOEDUCATIVO sem pensar na palavra ou ideia 1? *

☐ Sim

☐ Não

É possível pensar em SER AGENTE SOCIOEDUCATIVO sem pensar na palavra ou ideia 2? *

☐ Sim

☐ Não

É possível pensar em SER AGENTE SOCIOEDUCATIVO sem pensar na palavra ou ideia 3? *

☐ Sim

☐ Não

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Dados sociodemográficos

Gênero: *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro:

Idade: *

Sua resposta

Região onde reside: *

☐ Norte

☐ Nordeste

☐ Sudeste

☐ Centro Oeste

☐ Sul

13/01/2025, 21:40

Representações Sociais de Adolescência para Agentes do Sistema Socioeducativo

Estado civil: *

☐ Solteiro (a)

☐ Casado (a)/União estável

☐ Divorciado (a)

☐ Viúvo (a)

☐ Outro:

Possui filhos? *

☐ Não

☐ Sim

Se sim, quantos filhos?

Sua resposta

Orientação sexual: *

☐ Homossexual

☐ Heterossexual

☐ Bissexual

☐ Assexual

☐ Outro:

Autodeclaração quanto à cor/raça /etnia: *

☐ Preto

☐ Pardo

☐ Branco

☐ Amarelo

☐ Indígena

☐ Não declarado

☐ Outro:

Renda familiar (em salários mínimos): *

☐ Até 1 salário

☐ De 2 a 3 salários

☐ De 4 a 5 salários

☐ De 6 a 9 salários

☐ Acima de 10 salários

Possui vinculação/crença religiosa/espiritual? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual?

Sua resposta

13/01/2025, 21:40

Representações Sociais de Adolescência para Agentes do Sistema Socioeducativo

Em qual tipo de medida socioeducativa você atua? *

- ☐ Internação
- ☐ Semi-liberdade
- ☐ Liberdade assistida
- ☐ Outro:

Trabalha como agente socioeducativo há: *

- ☐ Menos de 6 meses
- ☐ Entre 6 meses e 1 ano
- ☐ Entre 1 e 2 anos
- ☐ Entre 2 e 3 anos
- ☐ Entre 4 e 5 anos
- ☐ Mais de 5 anos

Você exerce alguma função administrativa? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual?

Sua resposta

Você participa ou já participou de atividades/grupos/cursos para capacitação/qualificação no trabalho com adolescentes em medidas socioeducativas? *

☐ Sim

☐ Não

Se sim, qual a importância de se capacitar e como isso impacta no seu trabalho?

Sua resposta

Você já teve alguma capacitação sobre o tema da adolescência? *

☐ Sim

☐ Não

Se sim, qual a importância de se capacitar e como isso impacta no seu trabalho?

Sua resposta

Já havia trabalhado com adolescentes? *

☐ Sim

☐ Não

Se sim, onde?

Sua resposta



10. Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa opinativa intitulada “Representações Sociais de Adolescência para Agentes do Sistema Socioeducativo Brasileiro”, sob a responsabilidade do mestrando Leno Souza Fagundes, orientado pela prof. Sabrine Mantuan, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Justificativa

Esse estudo justifica-se pela importância de se ampliar o conhecimento acerca do sistema socioeducativo no Brasil, especificamente, sobre o pensamento social de agentes socioeducativos inseridos no contexto de medidas socioeducativas de internação acerca do adolescente em cumprimento de medidas.

Objetivo(s) da pesquisa

Conhecer o pensamento social sobre adolescência e de agentes socioeducativos de instituições de medidas socioeducativas de internação.

Procedimentos

Sua participação nessa pesquisa será respondendo a um questionário online, onde serão realizadas perguntas sobre adolescência e sua profissão. A participação será anônima e voluntária.

Riscos e desconfortos

A participação nessa pesquisa oferece riscos mínimos, tais como possibilidade de constrangimento, desconforto, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Para evitar

quaisquer riscos ou prejuízos decorrentes da participação, o pesquisador garantirá o anonimato e confidencialidade das informações.

Benefícios

Esta pesquisa poderá gerar benefícios como a valorização da sua prática profissional e seus saberes, além de poder contribuir para fomentar o desenvolvimento de políticas públicas que atendam necessidades específicas desse sistema.

Acompanhamento e assistência

Caso haja prejuízos decorrentes da participação na pesquisa, o responsável pela pesquisa garante acompanhamento e assistência psicológica, imediata e integralmente gratuita ao participante.

Garantia de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa.

Garantia de manutenção do sigilo e privacidade

O questionário não pede nenhum dado de identificação, logo, sua participação é anônima.

Garantia de ressarcimento financeiro e de indenização

Não haverá nenhum pagamento a você em função da participação na pesquisa. Entretanto, caso haja alguma despesa decorrente de sua participação, haverá ressarcimento total do valor gasto.

Esclarecimento de dúvidas

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você pode contatar o pesquisador Leno Souza Fagundes no endereço: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campus Goiabeiras, nº 514, Edifício Professor Lídio de Souza, Vitória/ES, ou pelo e-mail de contato: leno.fagundes@edu.ufes.br. Caso precise fazer alguma denúncia ou reclamação sobre a pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo poderá ser acionado pelos seguintes meios: telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

Vitória, ES, 05 de novembro de 2024.

Pesquisador Responsável