

Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa

Vinicius Coscioni^{*a,b}
Danielly Bart do Nascimento^b
Edinete Maria Rosa^b
Sílvia Helena Koller^a

^aUniversidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia. Porto Alegre, RS, Brasil

^bUniversidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento. Vitória, ES, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivos: (1) apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH); e (2) relatar de que forma esses pressupostos influenciaram a condução de uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. Apresentam-se as fases da TBDH, destacando-se a transformação de uma abordagem centrada no contexto a uma teoria que enfatiza os processos cotidianos. Os elementos do Modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) são discutidos e sugerem-se delineamentos metodológicos como forma de acessá-los em uma pesquisa. Um estudo conduzido com adolescentes em medida socioeducativa é apresentado como forma de operacionalizar o uso da teoria em uma atividade investigativa. A formulação do problema de pesquisa, o delineamento do método e a interpretação dos resultados são discutidos à luz dos pressupostos teórico-metodológicos característicos da teoria.

Palavras-chave: metodologia, psicologia do desenvolvimento, adolescente em conflito com a lei.

Toda prática científica reflete uma concepção teórico-metodológica que a sustenta. Essas concepções pressupõem ideias subjacentes que influenciam a escolha do objeto de estudo e de que maneira este objeto é estudado (Slife & Williams, 1995). Baseado nesse entendimento, Kuhn (1978) cunhou o conceito *paradigma científico* para se referir à cosmovisão que orienta pesquisadores, isto é: as concepções teórico-metodológicas que embasam suas práticas. O paradigma científico influencia a estrutura social da comunidade científica, que reproduz teorias e métodos (Carvalho, 1988). Essas reproduções teórico-metodológicas recorrentemente são acompanhadas do desconhecimento de seus pressupostos (Slife & Williams, 1995), o que conduz a uma produção científica menos crítica e, até mesmo, dogmática.

A declaração dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam uma pesquisa é fundamental do ponto de vista técnico e ético. Técnico, por certificar que os cientistas compreendem as ideias subjacentes de suas escolhas; ético, à medida que tal declaração assume a possibilidade de que o mesmo objeto de estudo possa ser analisado a partir de outros embasamentos teórico-metodológicos. Motivado por essas questões, este artigo tem por objetivos: (1) apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH); e (2) relatar

de que forma esses pressupostos influenciaram a condução de uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. O artigo se inicia como um ensaio teórico e, ao final, introduz-se uma pesquisa empírica. Apresentam-se as influências dos pressupostos da TBDH na formulação do problema, no delineamento do método e na interpretação dos resultados.

Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: pressupostos teórico-metodológicos

Segundo Rosa e Tudge (2013), a TBDH, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, pode ser dividida didaticamente em três fases. As reformulações na teoria ao longo do tempo permitem perceber a transição de uma abordagem centrada no contexto para uma teoria em que as interações cotidianas se tornam centrais.

Na primeira fase (1973-1979), em que a teoria era nomeada Abordagem (ou Modelo) Ecológica do Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner concentrou suas discussões sobre as limitações metodológicas das pesquisas da época (Carvalho-Barreto, 2016; Collodel-Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013; Rosa & Tudge, 2013). Suas principais críticas eram destinadas às pesquisas experimentais, que enfocavam o comportamento de pessoas em situações e locais *estranhos*, isto é, em contextos aos quais elas não pertenciam. Ele defendeu que as pesquisas em desenvolvimento humano

* Endereço para correspondência: viniciuscoscioni@gmail.com

ocorresse no ambiente em que os seres humanos vivem (Bronfenbrenner, 1979).

Ainda na primeira fase, formularam-se conceituações acerca dos diferentes níveis contextuais que exercem influência sobre o desenvolvimento de uma pessoa. *Microssistema* foi definido como o ambiente físico em que a pessoa se insere e interage face a face com outras pessoas. *Mesossistema* foi descrito como um sistema de microssistemas, ou seja, a relação entre dois ou mais microssistemas em que a pessoa se insere. *Exossistema* diz respeito aos microssistemas em que a pessoa não participa ativamente por meio de interações face a face, mas que influenciam e são influenciados pela pessoa. Por último, *macrossistema* se refere aos sistemas institucionais de uma cultura, relacionando-se a aspectos econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos (Bronfenbrenner, 1979).

Na segunda fase (1980-1993), Bronfenbrenner se voltou ao modo como o ambiente era conceitualizado nas pesquisas em desenvolvimento humano (Carvalho-Barreto, 2016; Rosa & Tudge, 2013). Foram descritos quatro diferentes modelos de pesquisa (Endereço Social, Pessoa-Contexto, Processo-Contexto, Pessoa-Processo-Contexto) e suas respectivas limitações (Bronfenbrenner, 1988). O autor nomeou de Paradigma Ecológico o modelo que enfatizava o aspecto ativo da pessoa no ambiente, bem como os efeitos do tempo (pessoal e histórico) e dos processos do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1993).

Na terceira fase (1994-2006), a teoria recebe a nomenclatura atual e se caracteriza pela formulação do Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (Modelo PPCT). Segundo Carvalho-Barreto (2016), a evolução do termo “ecologia” para “bioecologia” se relaciona ao reconhecimento dos níveis estruturais e funcionais das pessoas, o que inclui aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais. O primeiro elemento no modelo, *processos proximais*, são entendidos enquanto força propulsora do desenvolvimento humano e ocupam posição central na teoria (Bronfenbrenner & Morris, 2006). São recorrentemente compreendidos a partir de duas proposições, e a primeira delimita que

o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos de interações recíprocas entre um organismo humano biopsicológico ativo, em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente externo imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer com bastante regularidade durante períodos extensos de tempo. Tais formas perduráveis de interação no ambiente imediato são referidas como processos proximais. (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 797, traduzido por Tudge, 2008, pp. 3-4)

Cinco aspectos devem estar presentes para o estabelecimento de processos proximais, quais sejam: (1) a pessoa deve estar engajada em uma atividade; (2) a

atividade deve ocorrer ao longo de um período extenso de tempo e com frequência regular; (3) a atividade deve se tornar progressivamente mais complexa; (4) as relações por meio das quais os processos proximais se estabelecem devem ser recíprocas; e (5) os objetos e símbolos que compõem o ambiente físico imediato onde são estabelecidos os processos proximais devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação. Para além desses aspectos, o poder dos processos proximais tende a aumentar quando entre pessoas que mantêm uma relação emocional forte (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Bronfenbrenner (1994) descreveu os processos proximais como eficazes na aquisição de competências ou na diminuição de disfunções. Todavia, a compreensão de competência e disfunção deve levar em consideração o contexto de modo que o que pode ser considerado enquanto competência ou disfunção em determinada realidade pode não ser em outra. Para um adolescente que tenha intenções de permanecer no *mundo do crime* como forma de ascender socialmente, a aprendizagem de formas mais eficazes de promover atos infracionais pode ser considerada uma competência. Para técnicos do sistema socioeducativo, todavia, tal aprendizagem seria considerada desfavorecedora do desenvolvimento.

A segunda proposição promove a articulação com os demais elementos presentes no Modelo PPCT:

A forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais que levam a cabo o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa que se desenvolve; do ambiente – tanto imediato quanto mais distante – no qual os processos ocorrem; da natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados e das continuidades e mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu. (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 798, traduzido por Tudge, 2008, p. 4)

Os processos proximais são, portanto, centrais para a compreensão do desenvolvimento humano, o que possui implicações no planejamento de pesquisas. A análise dos processos proximais deve ser efetivada preferencialmente de modo bidirecional, isto é, esses processos devem ser acessados por meio da compreensão das díades com as quais os processos proximais se estabelecem (Rosa & Tudge, 2017). Nesse processo de análise, devem ser levados em consideração tanto os elementos objetivos observados no ambiente quanto os elementos subjetivos – acessados a partir da compreensão da experiência dos participantes (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A centralidade nos processos não é ainda uma realidade nas pesquisas em desenvolvimento humano. Bronfenbrenner e Morris (2006) declararam que as

pesquisas se moveram de ambientes laboratoriais a naturalísticos, conforme sugestões metodológicas anteriores. Acrescentaram, contudo, que as novas limitações das ciências do desenvolvimento estavam na condução de pesquisas *em contexto sem desenvolvimento*, isto é, pesquisas sem o devido enfoque sobre os processos. Revisões da literatura mais recentes revelaram que a maioria dos trabalhos embasados pela TBDH ainda refletiam os primeiros estágios da teoria, com maior enfoque sobre o contexto que sobre os processos do desenvolvimento (Tudge, Mocrova, Hatfield, & Karkik, 2009; Tudge et al., 2016).

No que se refere à *Pessoa*, três níveis de características pessoais são propostos, que aparecem no modelo ora enquanto resultados e ora enquanto moderadoras dos processos proximais. As *características de força* podem ser geradoras ou disruptivas, as primeiras entendidas como aquelas que mantêm e sustentam processos proximais (curiosidade; tendência em iniciar ou se engajar em atividades etc.), enquanto as segundas os impedem ou interrompem (impulsividade; agressividade etc.). As *características de recurso* referem-se a aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e materiais da pessoa, que podem influenciar o engajamento efetivo em processos proximais (habilidades; experiências etc.) ou inibir tal engajamento (deficiência física; doenças mentais etc.). As *características de demanda* dizem respeito àquelas que podem causar reações favoráveis ou desfavoráveis ao estabelecimento de processos proximais, tais como idade, gênero e cor – sofrendo a influência valorativa de aspectos macrossistêmicos (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Segundo Rosa e Tudge (2017), o reconhecimento de que características pessoais influenciam o estabelecimento de processos proximais implica que o delineamento de pesquisas preveja a participação de indivíduos com diferentes características pessoais, de modo a observar seu efeito nos processos proximais em análise. O planejamento dos delineamentos de pesquisas deve, assim, integrar como fatores as características pessoais relevantes para o problema de pesquisa.

Os níveis contextuais já conceituados (microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) referem-se ao elemento *Contexto*. O microssistema recebe destaque, uma vez que nele ocorrem os processos proximais e nele observam-se as características dos demais níveis contextuais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Segundo Rosa e Tudge (2017), duas possibilidades de delineamento de pesquisa aparecem enquanto favorecedoras da investigação com enfoque no microssistema: (1) a investigação de processos proximais estabelecidos por um mesmo indivíduo ou grupo em diferentes microssistemas; (2) a investigação de processos proximais semelhantes estabelecidos por indivíduos ou grupos diferentes em microssistemas distintos com características macrossistêmicas peculiares. Mesmo com o enfoque sobre o microssistema, a análise

dos resultados deve prever a observação de elementos meso, exo ou macrossistêmicos que se relacionem com os processos proximais em destaque.

O *Tempo*, por sua vez, aparece no modelo teórico a partir da formulação de três conceitos que se associam enquanto perspectiva temporal pessoal e histórica. Na perspectiva pessoal, o *microtempo* se refere ao tempo imediato em que os processos proximais se estabelecem. O *mesotempo* se relaciona à frequência e extensão de tempo concernente ao estabelecimento dos processos proximais. Na perspectiva histórica, o *macrotempo* corresponde aos acontecimentos históricos, que impactam não apenas o indivíduo, mas pequenos e grandes grupos (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Essa perspectiva cronossistêmica na TBDH implica na preferência por delineamentos longitudinais, nos quais são possíveis verificar as mudanças e continuidades no desenvolvimento da pessoa ao longo do tempo (Rosa & Tudge, 2017).

A formulação do Modelo PPCT se traduz em uma perspectiva metodológica, tendo em vista o entendimento de Bronfenbrenner e Morris (2006) de que “uma boa teoria é aquela que pode ser traduzida em um modelo de pesquisa correspondente que se encaixa com as propriedades que definem a própria teoria” (p. 796, tradução nossa). O planejamento das pesquisas deve levar em consideração os elementos que compõe o modelo, bem como a interrelação entre eles, elegendo-se os processos proximais enquanto enfoque central. Nesse sentido, pesquisas em modo descoberta devem ser inicialmente executadas, de modo a observar as interrelações complexas entre os elementos. Os resultados desses estudos geram hipóteses a serem testadas em estudos em modo verificação (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Bronfenbrenner e Morris (2006) destacaram que, para além de promover o conhecimento sobre o desenvolvimento e contribuir para a formulação de novas hipóteses, pesquisas em modo descoberta devem prover bases científicas para a efetividade das políticas públicas. Nesse sentido, as pesquisas embasadas pela TBDH têm tradicionalmente ocupado uma postura política, produzindo conhecimentos que contribuem para a execução de políticas públicas – principalmente voltadas à infância, juventude e família (Carvalho-Barreto, 2016; Collodel-Benetti et al., 2013).

Ainda que Bronfenbrenner tenha feito considerações sobre pesquisas em modo descoberta, não há dados empíricos de pesquisas conduzidas por ele que exemplifiquem suas declarações. Ele preferira, ao contrário, comentar pesquisas realizadas por outras pessoas que se aproximavam de suas proposições metodológicas (Carvalho-Barreto, 2016; Tudge, 2008). A maioria desses trabalhos era de caráter quantitativo e carecia de informações para a compreensão do estabelecimento de processos proximais – tais como a complexidade progressiva e

o engajamento em atividades, informações difíceis de serem operacionalizadas em instrumentos quantitativos. Observações minuciosas ao longo do tempo poderiam prover informações suficientes para a operacionalização e compreensão dos processos proximais. Com isso, assumem-se os métodos de perspectiva qualitativa, especialmente etnográfica, como coerentes com as proposições metodológicas da TBDH. Bronfenbrenner, todavia, nunca mencionou estudos etnográficos em suas formulações teóricas (Tudge, 2008).

A partir dessa lacuna, a inserção ecológica foi desenvolvida no Brasil por Ceconello e Koller (2003) enquanto método de perspectiva etnográfica embasado pela TBDH. Consiste na inserção da equipe de pesquisa em campo por período de tempo extenso, por meio do qual processos proximais são estabelecidos com os participantes (Prati, Couto, Moura, Poletto, & Koller, 2008). Durante esse tempo de vinculação entre equipe e participantes, a observação participante se torna um método fundamental, de modo que aspectos observados referentes aos quatro elementos que compõem o Modelo PPCT são registrados em diários de campo pelos membros da equipe. O papel do trabalho em equipe é essencial, destacando a relevância das supervisões em grupo como espaços em que os diversos membros da equipe de pesquisa trocam experiências sobre as idas a campo. Após certo tempo de vinculação, quando os participantes já se habituaram com a equipe de pesquisa, métodos de coleta de dados formais e sistemáticos podem ser utilizados (Koller, Morais, & Paludo, 2016). Collodel-Benetti et al. (2013) reconhecem a Inserção Ecológica como exemplo de método que operacionaliza a TBDH de forma adequada, mas compreendem que há outras possibilidades metodológicas compatíveis com a teoria.

Uma pesquisa embasada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Será relatada uma pesquisa realizada em unidades socioeducativas no Espírito Santo (ES) e Rio Grande do Sul (RS), que foi embasada na TBDH desde seu planejamento até sua execução e análise. As unidades socioeducativas são instituições onde adolescentes autores de atos infracionais cumprem medida socioeducativa (MSE) de internação. Estas são medidas judiciais que visam simultaneamente à retribuição pelo ato infracional e à restauração a partir do desenvolvimento de atividades sociopedagógicas (Brasil, 2006). A rotina dessas instituições implica em dificuldades logísticas para a execução de pesquisas cujo método envolve muitas idas a campo. Isso porque o quadro de superlotação e a ênfase sobre os procedimentos de segurança (Coscioni, Costa, Rosa, & Koller, 2017) conduzem a ressalvas sobre a entrada e permanência de equipes de pesquisas em seus espaços. Devido a essas dificuldades, não foi possível

executar uma inserção ecológica no local. Ainda assim, a TBDH embasou a pesquisa desde a formulação de seu problema até a interpretação dos resultados.

A formulação do problema

O problema da pesquisa resulta de estudos que refinaram um anterior, qual seja: “Qual o impacto da MSE sobre o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes que a cumprem?” Tal problema traz algumas questões quanto à sua aplicabilidade como norteador de uma pesquisa. *Impacto da MSE e desenvolvimento psicossocial* são termos que abrangem grande amplitude de fenômenos. Dessa forma, torna-se necessária a delimitação de uma questão com abrangência mais curta e com real possibilidade de operacionalização.

Ao eleger a TBDH como embasamento teórico, a primeira delimitação foi quanto ao enfoque nos processos. Elegeram-se um conjunto de processos cotidianos estabelecidos pelos adolescentes como objeto de análise: as relações interpessoais presentes cotidianamente durante a privação de liberdade, mais especificamente com os demais adolescentes, os agentes socioeducativos e a equipe técnica.

Foi necessário também escolher um resultado do *desenvolvimento psicossocial* enquanto objeto de estudo: os projetos de vida. A ênfase sobre um resultado do desenvolvimento se relaciona com a premissa de que os processos proximais variam sistematicamente conforme a natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados. Dessa forma, não se podem demarcar processos proximais a serem analisados sem ter em mente os resultados do desenvolvimento que se está investigando.

A ênfase sobre os projetos de vida se relaciona com sua demarcação enquanto um dos objetivos a serem cumpridos durante a MSE. Destaca-se, assim, o papel essencial do Plano Individual de Atendimento (PIA) como instrumento que favorece a singularidade do atendimento no âmbito da MSE e, por consequência, a elaboração de projetos de vida. Trata-se de um documento, formulado pelos funcionários das unidades socioeducativas em coautoria com os adolescentes, que delimita um conjunto de ações a serem desenvolvidas durante o tempo de privação de liberdade (Brasil, 2006).

O conceito de projetos de vida adotado é o de Marcelino, Catão e Lima (2009), que os define como “a intenção de transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro” (p. 547). Os projetos de vida não são, assim, sinônimos de aspirações e expectativas de futuro, mas um conjunto dessas aspirações e expectativas acompanhado de um sentido de ação por meio do qual elas possam se concretizar.

A formulação do problema anterior trazia também uma questão metodológica: o termo *impacto* remete a estudos em modo verificação, sobretudo de perspectiva

experimental. Segundo a TBDH, é aconselhável a condução de estudos em modo descoberta e, somente depois, estudos em modo verificação. Por meio de tal refinamento teórico-metodológico, o problema da pesquisa se tornou operacionalizável na seguinte questão: “De que maneira as relações interpessoais estabelecidas por adolescentes em cumprimento de MSE de internação contribuem para a elaboração de seus projetos de vida?”.

O delineamento do método

A pesquisa se configurou como estudo de múltiplos casos (Stake, 2006), conduzido por meio de grupos focais com 25 adolescentes em MSE de internação. No processo de composição dos grupos, levou-se em consideração o local da unidade socioeducativa e a faixa etária dos adolescentes, de modo a configurar um estudo de delineamento fatorial 2 x 2, conforme descrito na Tabela 1. Esse delineamento fatorial permitiu explorar a forma como os processos proximais eleitos variavam conforme distintas características microssistêmicas (unidade socioeducativa), macrossistêmicas (região) e pessoais (grupo etário). A eleição desses fatores para guiar o processo de análise favoreceu o entendimento da complexa interação entre os processos proximais com elementos pessoais e contextuais que compõem o Modelo PPCT.

A escolha da proposta de Stake (2006) como embasamento metodológico possibilitou apreender os elementos contextuais que influenciavam na compreensão do fenômeno em questão. Segundo o autor, um estudo de múltiplo caso deve se ater não apenas ao fenômeno em análise, mas à forma como este se apresenta em cada uma das unidades de caso que compõem o estudo. As semelhanças e diferenças entre os casos tornam-se, pois, importantes aspectos a serem considerados no momento da análise. O uso do diário de campo enquanto instrumento para registro das observações participantes foi, assim, fundamental do ponto de vista técnico e ético. Técnico, à medida que gerava dados que permitiam maior apreensão sobre elementos cotidianos e situacionais, o que auxiliou na interpretação dos achados provenientes dos procedimentos formais de coleta de dados. Ético, uma vez que a descrição da equipe de pesquisa em campo promoveu a reflexão sobre os processos estabelecidos

com os adolescentes, o que tornou mais transparente o viés de sua presença em campo.

Para além do uso de diário de campo, os grupos focais enquanto técnica de coleta de dados favoreceram a observação das interações cotidianas entre adolescentes. Um trabalho que refletiu sobre o uso de técnicas grupais com adolescentes brasileiros e alemães residentes em subúrbios (Weller, 2006) destacou cinco vantagens de seu uso em detrimento das entrevistas individuais: (1) os adolescentes sentem-se à vontade para utilizar seu vocabulário próprio em interação com seus pares; (2) a interação entre os participantes nas atividades grupais permite o acesso sobre detalhes de seu convívio cotidiano; (3) os adolescentes tendem a desenvolver diálogos interativos mais próximos de situações cotidianas; (4) as atividades grupais exigem um grau de abstração de seus participantes que pode levá-los a *insights* importantes para o contexto investigativo; (5) fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade compartilhada socialmente tendem a ser corrigidos por outros participantes durante o andamento das atividades em grupo.

Encontros individuais foram realizados com os participantes dias antes do início das atividades grupais. Estes encontros tinham como objetivo esclarecer os adolescentes quanto aos objetivos, justificativa, procedimentos e aspectos éticos relacionados à pesquisa, materializando-se a partir da assinatura dos termos de assentimentos ou consentimento (a depender da idade dos participantes). Além de fundamentais do ponto de vista ético, os encontros favoreceram o estabelecimento do *rapport* entre equipe de pesquisa e adolescentes, de modo a promover maior validade dos conteúdos gerados nos grupos focais.

Os dados gerados nas atividades desenvolvidas nos grupos focais foram analisados a partir de uma análise temática (Braun & Clark, 2006) de perspectivaêmica, de modo a considerar a experiência subjetiva dos participantes com relação ao fenômeno em análise. Essa forma de análise permite promover o conhecimento da realidade estudada a partir da perspectiva dos interlocutores, o que pode favorecer o acesso às informações relevantes para delinear questões relativas às políticas públicas. Foi somente após uma análise exploratória que os dados foram interpretados com base na TBDH.

Tabela 1. Fatores para composição dos grupos focais

		Fator: Idade	
		Entre 15 e 18 anos incompletos	Entre 18 e 21 anos incompletos
Fator: Região	Cariacica	Adolescentes entre 15 e 18 anos incompletos residentes em Cariacica	Adolescentes entre 18 e 21 anos incompletos residentes em Cariacica
	Porto Alegre	Adolescentes entre 15 e 18 anos incompletos residentes em Porto Alegre	Adolescentes entre 18 e 21 anos incompletos residentes em Porto Alegre

A interpretação dos resultados

Equipe técnica

Quando questionados sobre o auxílio da equipe técnica na elaboração de seus projetos de vida, os adolescentes mencionaram, sobretudo, a função de promover encaminhamentos a serviços externos como forma de acessar *oportunidades*. Esses encaminhamentos foram associados a um *plano*, cuja execução é de função da equipe técnica e que deve ser informado ao Poder Judiciário para a reavaliação da MSE. Tal *plano* parece coincidir com o PIA, ainda que os adolescentes não o tenham nomeado dessa forma durante as atividades. Os participantes descreveram uma série de dificuldades em sua execução, relacionadas à precariedade do programa de atendimento e sua relação com o Poder Judiciário:

Eles planejam, fazem nosso plano de vida para o juiz saber o que nós quer fazer. Então muitas das vezes a gente não pode ser sincero: "eu quero fazer uma faculdade, eu quero fazer isso". Eu tenho que falar isso pra mim ter um ponto positivo, entendeu? (Questionador, 18 anos)

Os atendimentos técnicos pareciam, assim, desfavorecer o engajamento em atividades, condição necessária para estabelecer processos proximais. Isso porque a execução do PIA se tornava um protocolo a ser seguido por adolescentes e técnicos, distante da ideia original de garantir a equidade do atendimento. Um estudo realizado com técnicos de um programa de semiliberdade (Moreira, Albuquerque, Rocha, Rocha, & Vasconcelos, 2015) identificou dificuldades da equipe em estabelecer a participação ativa dos adolescentes na construção do PIA. O estudo destacou os efeitos que o envio do PIA ao Poder Judiciário provocou, tendo em vista que o documento era associado à possível antecipação do fim da MSE.

Resultados semelhantes foram encontrados por uma pesquisa sediada em Porto Alegre (Coscioni, Farias, Garcia, Rosa, & Koller, 2018), cujo objetivo foi caracterizar o convívio de adolescentes em MSE de internação com a equipe técnica. A partir de entrevistas com dez adolescentes e também embasada na TBDH, a pesquisa identificou o Poder Judiciário e Executivo local como elementos exossistêmicos que desfavoreciam o estabelecimento de processos proximais entre adolescentes e técnicos. O Judiciário, por trazer demandas que influenciavam as relações entre adolescentes e técnicos, vinculando à equipe técnica a função de redigir relatórios judiciais. O Executivo, devido ao baixo investimento financeiro, o que conduzia à precarização dos recursos humanos e materiais. Tal contexto diminuía a frequência dos atendimentos técnicos, tendo em vista a ausência de espaço físico e o excesso de trabalho oriundo das demandas jurídicas, da superlotação e do desfalque de funcionários.

As dificuldades na execução do PIA pareceram menos graves em uma das unidades socioeducativas do ES, onde os participantes descreveram a realização de cursos, oficinas etc. Essa diferença pode se relacionar aos recursos físicos e pessoais do local, que, em comparação com as demais unidades, era mais bem preparado para cumprir a MSE. Isso porque a unidade apresentava maior disponibilidade de espaço físico (incluindo uma quadra esportiva e espaço pedagógico) e menor quantidade de adolescentes referenciados por cada equipe técnica (em outras unidades, algumas equipes eram responsáveis por até quarenta adolescentes).

Em meio às dificuldades logísticas, os adolescentes descreveram tentativas da equipe técnica em promover atendimentos com vista à elaboração de projetos de vida. Essas tentativas eram recorrentemente recebidas com desinteresse, o que desfavorece o estabelecimento de relações recíprocas (condição necessária à ocorrência de processos proximais). Com relação ao conteúdo dos atendimentos, os participantes descreveram diálogos repetitivos, sem continuidade e ausentes de complexidade progressiva que caracteriza o estabelecimento de processos proximais. Realçaram que os técnicos verbalizavam sobre a necessidade de elaborar projetos de vida, mas criticaram o fato de que os atendimentos não forneciam subsídios para o planejamento de um sentido de ação para o futuro:

Acredito que não tem uma ajuda não, uma ajuda mesmo com orientação profissional da parte delas, te orientar com o que você se encaixa e o que você realmente quer. Elas apenas anotam os seus planos. Perguntam se quer faculdade, "Ah, eu quero de quê? Engenharia", "Quero fazer um curso? Ah, de soldador". Elas não perguntam "Será que vai se dar bem como soldador?". Vamos supor, "tem técnico em enfermagem, tem um outro curso". O que elas fazem é anotar o que você fala. Então, se falar, assim, que elas ajudam, nessa parte, acredito que não tem uma AJUDA delas. (Questionador, 18 anos)

Alguns participantes declararam que se envolviam com os atendimentos técnicos, característica mais comum entre os adolescentes do grupo etário mais velho (18 e 19 anos). Esses adolescentes diferenciavam-se dos demais por apresentarem aspirações de futuro desvinculadas da prática de atos infracionais. Seu interesse e motivação para os atendimentos podem ser compreendidos como características pessoais de força. Ademais, o tipo de relação estabelecida, caracterizada pelo afeto, era também potencializadora de processos proximais.

Ainda que incentivados a discorrer sobre exemplos de atendimentos que os conduziram a se planejar para o futuro, os participantes tendiam a retomar o discurso sobre os diálogos repetitivos. Nesse sentido, parece que os atendimentos técnicos conduziam a mudanças nas aspirações de futuro dos adolescentes, mas não em

seus projetos de vida. Isto porque foram praticamente ausentes menções a atendimentos que conduziam ao planejamento de um sentido de ação futuro. Somente um trecho se relacionou a tal ideia e trouxe um exemplo claro de complexidade progressiva a partir do estabelecimento de metas de curto e longo prazos:

Só que elas dizem “Você tem que viver intensamente. É um dia após o outro. Não tem como saber o que você vai fazer daqui a cinco anos. Vamos pensar o seguinte...” Elas usam o termo seguinte: pequenas metas. Que nem, minha meta agora é o Enem. Depois disso, eu tenho uma avaliação esse mês. Já a segunda meta é ver se eu pego uma progressão. Daí a terceira é cumprir a progressão. (Honesto, 18 anos)

Uma análise superficial pode chegar à conclusão precipitada de que as equipes técnicas são responsáveis pelo insucesso na execução do PIA e na elaboração de projetos de vida pelos adolescentes. Não se deve perder de vista, contudo, que tal insucesso reflete a precarização do trabalho nesses locais. A falta de investimento em recursos humanos e materiais, a ausência de formação continuada, a superlotação e o excesso de demandas jurídicas tornam a execução do trabalho técnico socioeducativo um desafio cotidiano. Ademais, as crenças existentes entre os participantes sobre as funções da equipe técnica são também desfavorecedoras do estabelecimento de relações interpessoais que pudessem gerar processos proximais. Essas crenças refletem a sobreposição da esfera jurídica sobre a executiva, uma vez que os adolescentes compreendem os técnicos como funcionários que avaliam seu comportamento.

Agentes socioeducativos

Os participantes compreendiam que os agentes detêm a função de cuidar do convívio cotidiano e segurança, havendo poucas menções ao exercício de funções pedagógicas. Essa percepção dos agentes socioeducativos enquanto funcionários da segurança se relaciona com uma cultura organizacional que dá maior ênfase aos procedimentos de segurança que ao exercício pedagógico: *“Ele tá aí mais pra abrir a porta pra deixar eu ir no banheiro, alcançar a minha comida”* (Simpático, 17 anos).

A sobreposição da lógica da segurança sobre a pedagógica foi mais visível nas unidades socioeducativas do ES, onde era recorrente a presença de funcionários portando cacetetes e coturnos. A equipe de pesquisa chegou a presenciar uma situação prévia de motim, a qual foi mediada pelos agentes com uso de bombas de gás lacrimogêneo. Pesquisas sediadas em outros estados também discutiram a presença de uma lógica coercitiva no cumprimento da MSE (Coscioni et al., 2017), de modo que tais princípios parecerem se configurar enquanto elemento macrossistêmico no contexto de execução das MSE.

Para além de elementos contextuais, a própria dinâmica das relações interpessoais prejudicava o estabelecimento de processos proximais. Ainda que a convivência com os funcionários fosse frequente, as relações não permitiam o engajamento em atividades que propiciassem projetos de vida. Tampouco eram recíprocas, permanecendo um respeito unilateral aos quais os adolescentes tinham de se submeter, receosos por punições expiatórias. Devido à ausência de sentido pedagógico, as relações desfavoreciam a aprendizagem, estando ausente a complexidade progressiva que caracteriza os processos proximais.

Os participantes destacaram que estabeleciam com alguns agentes socioeducativos um tipo de relação que favorecia a elaboração de projetos de vida. Eram funcionários com quem se relacionavam afetuosamente, que os aconselhavam e com quem conversavam sobre o futuro. O adolescente Franco (19 anos) foi um dos participantes que mais teceu comentários sobre o apoio oferecido pelos agentes socioeducativos. Isso pode se associar ao fato de possuir um sentido de ação futuro mais claro – nomeando cursos técnicos que tinha interesse e demonstrando maior conhecimento sobre o mercado de trabalho. Pode se associar também a características pessoais que favoreciam sua vinculação e interesse pelos funcionários da unidade socioeducativa e por assuntos relacionados ao tema mercado de trabalho. Para além de Franco, outros adolescentes (em sua maioria, do grupo etário mais velho) destacaram o interesse e a motivação enquanto características pessoais de força que favoreciam a vinculação com os agentes:

Eles não vão chegar aqui e falar para você sem que você tenha o interesse de ouvir. Pode até ser que eles façam isso, mas não vão ir mais a fundo disso se você não demonstrar interesse. Então, se buscar da parte deles, eles vão falar isso com você. Não no papel, mas sim conversando com você, indicando e criando seu plano de vida dentro de você mesmo. Não escrevendo num papel e mandando para um juiz. (Questionador, 18 anos)

Ao enfatizar o fato de os agentes favorecerem a criação de planos dentro dos adolescentes, o participante Questionador parecia realizar um contraponto às intervenções dirigidas pelos técnicos, que *escreviam* o PIA e o *mandavam para um juiz*. Livres da obrigação de redigir relatórios, os agentes socioeducativos apresentavam maior possibilidade de vínculo com os adolescentes. Ainda que as relações diferenciais com esses agentes socioeducativos fossem positivas, pareciam carecer de um tipo de sistematização que possibilitaria um ganho de complexidade progressiva. As intervenções pareciam agir sobre as aspirações de futuro, mas não permitiam o planejamento de um sentido de ação que possibilitasse a realização dessas aspirações.

Pares

Os participantes afirmaram que o convívio frequente entre os adolescentes favorecia o desenvolvimento de conversas sobre o futuro: “É porque nós convivemos no alojamento. Aí, cada um pergunta para o outro o que vai fazer depois que sair. Aí vai conversando, se vai continuar, se vai mudar...” (Franco, 19 anos). Com alguns dos adolescentes, essa comunicação tinha por objetivo o aconselhamento para deixar o mundo do crime:

Eu acho que é com quem eu mais tenho afinidade aqui dentro. O guri troca uma ideia comigo sereno. Ele é do crime, eu também sou, mas ele fala pra mim: “na real, sai e fica sereno. Se eu fosse tu, eu ficava de boa com a tua coroa, com a tua família. Larga o crime”. (Honesto, 18 anos)

Este relato traz um exemplo de relação recíproca e afetuosa, o que é propício ao estabelecimento de processos proximais. Assim como no caso das relações estabelecidas com os agentes socioeducativos, essas interações carecem de complexidade progressiva que caracteriza os processos proximais. O conteúdo dos diálogos exerce motivação para o futuro, mas não um planejamento com vista à concretização de aspirações. Ou seja, as relações com os pares se caracterizam pelo estabelecimento de processos proximais que geram aspirações de futuro distantes da infração, mas são inefetivas na elaboração de projetos de vida.

Os adolescentes afirmaram, contudo, que a maioria dos pares desaprovava projetos de vida relacionados à educação, trabalho e família, fazendo chacotas e, por vezes, até compreendendo tais elaborações enquanto ponto fraco para ações futuras. A desvalorização dos projetos de vida desvinculados de práticas infracionais parece se associar a uma cultura do crime presente nas unidades socioeducativas. Por tal razão, insere-se enquanto elemento macrossistêmico que desfavorece a elaboração de projetos de vida desvinculados da infração. Esses elementos contextuais foram relatados com maior frequência nos grupos conduzidos no RS, onde foi observada forte influência de facções criminosas que ofereciam aos adolescentes um senso de pertencimento a algo maior. Os participantes descreveram relações que propiciavam o engajamento em atividades ilícitas, além de conduzir a uma aprendizagem progressivamente mais complexa sobre o mundo do crime:

Eu conto o que aconteceu comigo e ele conta o que aconteceu com ele e, assim, todo mundo vai e fala e ouve um pouco de outro. Você vai e guarda aquelas coisas e você vai sentindo vontade de fazer aquilo que o outro já fez. Você quer passar por aquela experiência ou, às vezes, você tem que fazer pra não passar por aquela experiência. Então

isso vai fazendo a cabeça da pessoa e ela acaba mudando seu jeito de ser. Então, em vez de ela criar medo daquilo que ela tá passando, e de não querer passar por aquilo, ela acaba deixando isso de lado, aprendendo a viver dentro disso que ele tá vivendo e fazer o que ele não fez e fazer lá fora. (Questionador, 18 anos)

Inicialmente, pode-se questionar se tais interações seriam processos proximais, uma vez que o desfecho dos processos proximais é sempre positivo – seja gerando competência ou inibindo disfunções. A partir da perspectiva dos funcionários, projetos de vida vinculados à infração poderiam ser considerados uma disfunção. Para os interlocutores da pesquisa, contudo, tais desfechos são competências que favorecem melhor desenvoltura no mundo do crime, o que permite o acesso a bens de consumo e status social. A partir desse entendimento, as relações entre os pares podem, sim, ser compreendidas como facilitadoras de processos proximais.

A prevalência de relações entre os pares que favoreçam projetos de vida vinculados à infração leva ao entendimento das unidades socioeducativas como uma escola do crime. Outros estudos corroboram a asserção de que os pares exercem influência sobre os adolescentes, o que pode favorecer a entrada e permanência no mundo do crime (Neri, 2011; Rolim, 2014). A implementação de uma comunidade socioeducativa solidária, unida a intervenções que levem à discussão sobre novas possibilidades de vida, poderia promover entre os adolescentes uma cultura em que projetos de vida distantes de infrações sejam possíveis.

Considerações finais

A partir da apresentação de seus pressupostos teórico-metodológicos, foi possível verificar que a TBDH se transformou de uma abordagem centrada no contexto em uma teoria com enfoque sobre os processos cotidianos. Nessa perspectiva, as pesquisas embasadas na TBDH devem se ater à análise dos processos proximais, com vistas ao resultado do desenvolvimento que se tem interesse. Ademais, não se deve perder de vista a influência de características pessoais, contextuais e temporais relevantes para o problema de pesquisa. Sugere-se, assim, o delineamento de estudos em modo descoberta, preferencialmente de caráter fatorial e longitudinal. Nesse formato, a pesquisa pode acessar como os processos proximais em questão se apresentam conforme diferentes características pessoais e contextuais, ao longo do tempo. A partir de estudos em modo descoberta, levantam-se hipóteses a serem testadas em estudos em modo verificação, mediante uso de modelos estatísticos multivariados que prevejam a interações complexa entre os elementos do Modelo PPCT, ou por meio de estudos qualitativos com a participação de mais pessoas.

Uma pesquisa em modo descoberta realizada em unidades socioeducativas foi apresentada, destacando-se as influências dos pressupostos teórico-metodológicos da TBDH na formulação de seu problema, no delineamento de seu método e na interpretação de seus resultados. A partir do entendimento de que as pesquisas devem focar os processos cotidianos, elegeram-se as relações interpessoais estabelecidas durante a MSE como objeto de estudo. Foi eleito também um resultado do desenvolvimento a ser enfatizado – os projetos de vida. O objetivo da pesquisa tornou-se, pois, compreender de que maneira essas relações interpessoais contribuíam para a elaboração dos projetos de vida dos participantes.

Características pessoais e contextuais relevantes para o problema de pesquisa foram acessadas a partir de um delineamento fatorial 2 x 2, por meio do qual os participantes foram divididos em grupos conforme a região de residência e grupo etário. O uso de delineamentos fatoriais nesse momento da pesquisa não teve como finalidade a comparação de grupos, como ocorre nos delineamentos fatoriais de pesquisas quantitativas. Sua função é, sobretudo, possibilitar o acesso aos processos proximais em análise sob a influência de diferentes características pessoais e contextuais.

A partir dos achados, pesquisas em modo verificação podem ser planejadas. Nesse sentido, hipóteses podem ser criadas a partir dos resultados (tais como: a compreensão dos agentes socioeducativos como funcionários da segurança diminui o vínculo

entre adolescentes e agentes socioeducativos, o que, por consequência, diminui a efetividade dos processos proximais propulsores de projetos de vida), a serem testadas em estudos em modo verificação. Estudos de método quantitativo podem ser propostos, sobretudo com um plano de análises multivariadas que preveja a complexa interação entre os elementos do Modelo PPCT. Ademais, instrumentos devem ser pensados, adequados à realidade dos adolescentes em MSE. Escalas que mensurem aspectos das relações interpessoais e projetos de vida criadas em outros contextos podem não possuir validade com esse público. Da mesma forma, instrumentos qualitativos podem ser pensados, que acessem especificamente as hipóteses levantadas a partir de entrevistas, grupos focais, observações e demais técnicas.

O caráter transversal da coleta de dados é uma limitação a ser considerada. Delineamentos longitudinais orientados pela inserção ecológica poderiam favorecer o acesso aos processos proximais em questão ao longo do tempo. Mesmo com tais limitações, a pesquisa possibilitou o acesso a informações sobre processos cotidianos presentes na MSE, destacando-se elementos pessoais e contextuais que (des)favorecem o estabelecimento de processos proximais entre os adolescentes e funcionários. Analisados sob o ponto de vista dos participantes e sob o viés da TBDH, essas informações são relevantes para o desenvolvimento de ações e políticas públicas, que é a finalidade ética de uma pesquisa conforme a TBDH.

Theoretical and methodological assumptions of Bioecological Theory of Human Development: a research with juvenile offenders at treatment facilities

Abstract: This article aims: (1) to present the theoretical-methodological assumptions of the Bioecological Theory of Human Development (BTHD); and (2) to report how these assumptions influenced the conduction of a research with juvenile offenders at treatment facilities. The stages of BTHD are presented, highlighting the transformation of a context-centered approach to a theory that emphasizes everyday processes. The elements of the PPCT model (Process, Person, Context, and Time) are discussed and methodological designs are suggested as a mean of accessing them in researches. A study conducted with juvenile offenders at treatment facilities is then presented as a way to operationalize the use of this theory in a research activity. The formulation of the research problem, the design of method, and the interpretation of the results are discussed in light of the theoretical and methodological assumptions characteristic of the theory.

Keywords: methodology, developmental psychology, juvenile delinquency.

Présupposés théorico-méthodologiques de la Théorie Bioécologique du Développement Humain: une recherche avec des délinquants juvéniles

Résumé : Cet essai théorique vise à: (1) présenter les présupposés théorico-méthodologiques de la Théorie Bioécologique du Développement Humain (TBDH); et (2) décrire comment ces présupposés ont influencé la conduite d'une recherche avec des délinquants juvéniles. Les étapes de la TBDH sont présentées, soulignant la transformation d'une approche centrée sur le contexte à une théorie qui met l'accent sur les processus quotidiens. Les éléments du Modèle PPCT (Processus, Personne, Contexte et Temps) sont discutés et des conceptions méthodologiques sont suggérées comme moyen d'y accéder dans une recherche. Une étude menée avec des délinquants juvéniles est ensuite présentée comme un moyen d'opérationnaliser l'utilisation de la théorie

au sein d'une activité de recherche. La formulation du problème de recherche, la conception de la méthode et l'interprétation des résultats sont discutées à la lumière des présupposés théorico-méthodologiques caractéristiques de la théorie.

Mots-clés : metodologia, psicologia do desenvolvimento, delinquência juvenil.

Los marcos teórico-metodológicos de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano: un estudio con adolescentes en medidas socioeducativas

Resumen: Este ensayo teórico tiene el objetivo de: (1) presentar los marcos teórico-metodológicos de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (TBDH); y (2) relatar de qué forma estos marcos influenciaron un estudio con adolescentes en medidas socioeducativas. Se presentan las fases de la TBDH, destacándose la transformación del enfoque centrado en el contexto a la teoría que enfatiza los procesos cotidianos. Se discuten los elementos del Modelo PPCT (Proceso, Persona, Contexto y Tiempo) y se sugieren los delineamientos metodológicos para accederlos en la investigación. Con la participación de adolescentes en medidas socioeducativas, el estudio presentó un modo de utilizar la teoría en la práctica. La formulación del problema de investigación, el delineamiento del método y la interpretación de los resultados son discutidos a la luz de los marcos teórico-metodológicos sobre el tema.

Palabras clave: metodología, psicología del desarrollo, adolescente en conflicto con la ley.

Referências

- Brasil. (2006) Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: Sinase*. Brasília, DF: Conanda. Recuperado em 5 de setembro de 2017, de <https://bit.ly/1K0moDq>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in contexts: developmental processes* (pp. 25-49). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), *Development in context: acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Orgs.), *International encyclopedia of education* (2a ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, UK: Pergamon Press/Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Carvalho, M. C. M. (1988). A construção do saber científico: algumas posições. In M. C. M. Carvalho (Org.), *Construindo o saber: técnicas de metodologia científica*. Campinas, SP: Papirus.
- Carvalho-Barreto, A. (2016). Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, 22(2), 275-293.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- Collodel-Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Ribeiro-Schneider, D. (2013). Fundamentos da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Coscioni, V., Costa, L. L. A., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2017). O cumprimento da medida socioeducativa de internação no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Psico*, 48(3), 231-242.
- Coscioni, V., Farias, B. G., Garcia, A., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2018). O convívio de adolescentes em medida socioeducativa de internação com a equipe técnica. *Psico*, 49(2), 137-147.
- Koller, S. H., Morais, N. A., & Paludo, S. S. (2016). *Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Kuhn, T. S. (1978). *A estrutura das revoluções científicas* (2a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Marcelino, M. Q. S., Catão, M. F. F. M., & Lima, C. M. P. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre

- adolescentes no ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 544-557.
- Moreira, J. O., Albuquerque, B. S., Rocha, B. F., Rocha, P. M., & Vasconcelos, M. A. M. (2015). Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade. *Serviço Social & Sociedade*, (122), 341-356.
- Neri, N. E. (2011). O “convívio” em uma “cadeia dimenor”: um olhar sobre as relações entre adolescentes internados. *Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar*, 3(1), 268-292.
- Prati, L. E., Couto, M. C. P. P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169.
- Rolim, M. (2014). *A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disponibilidade violenta* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner’s theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2017). Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: considerações metodológicas. In A. C. G. Dias & E. M. Rosa (Orgs.), *Metodologias de pesquisa e intervenção com crianças, adolescentes e jovens*. Vitória, ES: Edufes.
- Slife, B. D., & Williams, R. N. (1995). *What’s beyond science?* London, UK: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Tudge, J. (2008). A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. Moreira & A. M. A. Carvalho, A. M. A. (Orgs.), *Família e educação: olhares da psicologia* (pp. 211-231). São Paulo, SP: Paulinas.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner’s bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210.
- Tudge, J. R., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J., . . . O’Brien, L. (2016). Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner’s bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 8(4), 427-445.
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260.

Recebido: 16/04/2018

Aprovado: 20/09/2018