

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

DIANA GALONE SOMER

**ESPORTE E LAZER NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO:
REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIAS SOCIAIS DOS SUJEITOS E ATORES
SOCIAIS DA LIBERDADE ASSISTIDA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À
COMUNIDADE EM PONTA GROSSA/PR-2022/23**

**PONTA GROSSA
2025**

DIANA GALONE SOMER

**ESPORTE E LAZER NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO:
REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIAS SOCIAIS DOS SUJEITOS E ATORES
SOCIAIS DA LIBERDADE ASSISTIDA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À
COMUNIDADE EM PONTA GROSSA/PR-2022/23**

Tese apresentada ao Programa de
Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas
para obtenção do título de doutora na
Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de Cidadania e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Constantino Ribeiro
de Oliveira Júnior

PONTA GROSSA

2025

S693 Somer, Diana Galone
Esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto:
representações e memórias sociais dos sujeitos e atores sociais da liberdade
assistida e prestação de serviço à comunidade em Ponta Grossa/Pr-2022/23 /
Diana Galone Somer. Ponta Grossa, 2025.
470 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração:
Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Júnior.

1. Medida socioeducativa. 2. Esporte e lazer. 3. Representação social. 4.
Memória social. 5. Intersetorialidade. I. Júnior, Constantino Ribeiro de Oliveira. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 306.483

TERMO DE APROVAÇÃO

DIANA GALONE SOMER

“Esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto: representações e memórias sociais dos sujeitos e atores sociais da liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade em Ponta Grossa-PR - 2022/23”.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
CONSTANTINO RIBEIRO DE OLIVEIRA JÚNIOR
Data: 14/04/2025 11:55:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Júnior - UEPG-PR -Presidente



Documento assinado digitalmente
WANDERLEY MARCHI JÚNIOR
Data: 12/04/2025 14:50:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Wanderley Marchi Júnior – UTFPR-PR - Mer



Documento assinado digitalmente
RICARDO VIEIRALVES DE CASTRO
Data: 11/04/2025 19:06:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Vieiralses de Castro – UERJ-RJ - Meml



Documento assinado digitalmente
ALFREDO CESAR ANTUNES
Data: 12/04/2025 14:55:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes – UEPG-PR – Meml



Documento assinado digitalmente
REIDY ROLIM DE MOURA
Data: 11/04/2025 17:45:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Reidy Rolim de Moura – UEPG-PR – Me

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson - UTFPR-PR – Suplente Externo

Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo – UEPG-PR – Suplente Interno

Ponta Grossa, 11 de abril de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e acima de tudo, a Deus. É Ele quem ilumina meu caminho, fortalece meu coração e me sustenta com sua graça e sabedoria. “O Senhor é a minha luz e a minha salvação; de quem terei medo?” (Salmos 27:1). Sem Sua presença constante, não teria forças para enfrentar cada etapa desta jornada, superar os desafios e concluir este trabalho.

Ao meu esposo, Aloisi Somer, minha gratidão por seu amor, paciência e presença constante. Obrigada por compreender minhas ausências, apoiar meus sonhos e estar ao meu lado em vários momentos.

À minha filha, razão do meu viver, agradeço por cada gesto de carinho, cada abraço apertado e cada beijo sincero. Obrigada pelo tempo compartilhado e, em muitos momentos, abdicado para que eu pudesse me dedicar a essa pesquisa. Seu amor me fortaleceu.

À minha mãe, pela força silenciosa e orações e por nunca deixar de acreditar em mim. À minha irmã, por ser apoio, pelas conversas, incentivos em vários momentos.

Ao Professor Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Júnior, meu orientador desde o mestrado, agradeço pela orientação pela confiança, amizade e constante apoio acadêmico. Ao Professor Dr. Alfredo Cesar Antunes, sou grata pela escuta atenta e pela disponibilidade sempre presente.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Esporte, Lazer e Sociedade, agradeço pelas contribuições, discussões e reflexões que ampliaram meu olhar. À Eliane do Rocio Simão, agradeço pela disponibilidade e pelo apoio no encaminhamento das documentações.

À Professora Dra. Lislei Teresinha Preuss, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, e ao Professor Dr. Carlos Eduardo Coradassi, vice coordenador, minha gratidão pela condução ética e comprometida do programa, e pelo apoio institucional que tornou este percurso possível.

Aos profissionais dos CREAS, CAPSij, CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa, Patrulha Escolar Comunitária, Secretaria de Esporte e à profissional da Vara da Infância e Juventude de Ponta Grossa, expresso minha sincera gratidão pela atenção, compromisso e colaboração essencial à realização desta pesquisa.

Aos amigos e amigas, e a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram presentes ao longo do processo, oferecendo apoio, incentivo e palavras de encorajamento, meu muito obrigada.

À CAPES, agradeço pelo suporte financeiro, que tornou possível a concretização deste estudo.

Por fim, e com especial emoção, agradeço aos adolescentes que participaram desta pesquisa. Vocês são os verdadeiros protagonistas deste trabalho. Obrigada por confiarem em mim, por partilharem suas histórias, dores, resistências e esperanças. Este trabalho é, acima de tudo, um testemunho do direito de sonhar e de lutar por um futuro digno. Como disse Paulo Freire, “Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele **me adaptar**, mas para **transformá-lo**; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (grifo nosso). E, como nos lembra Dom Bosco, “Não basta que os jovens **sejam amados**, mas que eles **saibam** que são amados” (grifo nosso).

“As representações sociais são sistemas dinâmicos de valores, ideias e práticas que se transformam continuamente, permitindo aos indivíduos compreender, adaptar e modificar a realidade social ao seu redor” (Moscovici, 2012, p. 61)

“A memória social, trata-se da proposição comum de que a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção, que se faz a partir dessas experiências, por certo, mas em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura” (Sá, 2015, p.318).

RESUMO

Esta tese investiga o papel do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, com ênfase na Liberdade Assistida (LA) e na Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), no município de Ponta Grossa/PR. A pesquisa é motivada pela lacuna na literatura sobre a aplicação de esporte e lazer nessas medidas, que são frequentemente negligenciadas em comparação com as medidas socioeducativas em regime fechado. O estudo baseia-se no Modelo Analítico dos 5 E's de Marchi Junior (2015), que organiza o esporte em cinco dimensões interligadas-Emoção, Estética, Ética, Espetáculo-sendo a dimensão Educacional o eixo que articula todas as demais. Complementarmente, a obra de Norbert Elias e Eric Dunning contribui para compreender o esporte e o lazer como elementos configuracionais que atuam no controle das emoções e na civilização dos comportamentos. Nesse contexto, as atividades coletivas ganham relevância por promoverem o desenvolvimento de habilidades sociais, fundamentais para a competência social e a construção de relações saudáveis, como destacam Del Prette e Del Prette. A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a memória social de Celso Pereira de Sá, explora-se a forma como esporte e lazer são trazidos na memória e representados por profissionais e adolescentes no sistema socioeducativo. O objetivo central é compreender as representações sociais e as memórias dos profissionais e adolescentes envolvidos nas medidas socioeducativas em meio aberto, relacionando-as à intersetorialidade entre as políticas públicas de esporte, educação, saúde e assistência social. Para isso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com profissionais dos CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar Comunitária, Secretaria de Esporte e uma profissional da Vara da Infância e Juventude, além da análise documental, utilizando metodologias de triangulação teórica e de dados. A análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e as ferramentas da Análise de Similitude com o software Iramuteq permitiram identificar as principais dificuldades e oportunidades na implementação de atividades esportivas e de lazer dentro dessas medidas. Os resultados indicam que, embora o esporte e o lazer sejam amplamente reconhecidos como ferramentas de inclusão e ressocialização, sua efetiva inserção nas medidas socioeducativas em meio aberto enfrenta entraves significativos, sobretudo a falta de articulação entre os setores e a escassez de recursos. A integração entre áreas como educação, saúde, assistência social e esporte é essencial para promover o desenvolvimento integral dos adolescentes, mas o estudo evidencia falhas recorrentes nessa articulação, resultando em lacunas na oferta de atividades práticas. Em conclusão, a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) reforça que interatividade, dinamicidade e reciprocidade são fundamentais para a efetividade das medidas. Nesse sentido, torna-se imprescindível fortalecer o diálogo intersetorial e aprimorar as políticas públicas voltadas ao esporte e ao lazer, conforme orientam o SINASE e o ECA. Mais do que direitos garantidos, essas práticas representam meios concretos de transformação social, contribuindo para a construção de identidades, a formação de memórias sociais e a ampliação das possibilidades de inserção social de adolescentes em conflito com a lei.

Palavras-chave: medida socioeducativa; esporte e lazer; representação social; memória social; intersetorialidade.

ABSTRACT

This thesis investigates the role of sport and leisure in socio-educational measures in an open environment, with an emphasis on Supervised Freedom (LA) and Community Service (PSC), in the city of Ponta Grossa/PR. The research is motivated by the gap in the literature on the application of sport and leisure in these measures, which are often neglected in comparison to socio-educational measures in closed regimes. The study is based on Marchi Junior's (2015) 5 E's Analytical Model, which organizes sport into five interconnected dimensions - Emotion, Aesthetics, Ethics, Spectacle - with the Educational dimension being the axis that articulates all the others. In addition, the work of Norbert Elias and Eric Dunning contributes to understanding sport and leisure as configurational elements that act in the control of emotions and in the civilization of behaviors. In this context, collective activities gain relevance as they promote the development of social skills, which are fundamental for social competence and the construction of healthy relationships, as highlighted by Del Prette and Del Prette. Serge Moscovici's Theory of Social Representations and Celso Pereira de Sá's social memory explore the way in which sport and leisure are brought to memory and represented by professionals and adolescents in the socio-educational system. The main objective is to understand the social representations and memories of professionals and adolescents involved in socio-educational measures in an open environment, relating them to the intersectorality between public policies on sport, education, health and social assistance. To this end, semi-structured interviews were conducted with professionals from CREAS, CAPSij, CEEBJA, Community School Patrol, Sports Department and a professional from the Children and Youth Court, in addition to documentary analysis, using theoretical and data triangulation methodologies. The analysis of the Collective Subject Discourse (DSC) and the Similitude Analysis tools with the Iramuteq software allowed us to identify the main difficulties and opportunities in the implementation of sports and leisure activities within these measures. The results indicate that, although sport and leisure are widely recognized as tools for inclusion and resocialization, their effective inclusion in socio-educational measures in open environments faces significant obstacles, especially the lack of coordination between sectors and the scarcity of resources. Integration between areas such as education, health, social assistance and sport is essential to promote the integral development of adolescents, but the study highlights recurring failures in this articulation, resulting in gaps in the provision of practical activities. In conclusion, the Interactive Dynamics of Social Practices (DIPS) reinforces that interactivity, dynamism and reciprocity are fundamental for the effectiveness of the measures. In this sense, it is essential to strengthen intersectoral dialogue and improve public policies aimed at sport and leisure, as guided by SINASE and ECA. More than guaranteed rights, these practices represent concrete means of social transformation, contributing to the construction of identities, the formation of social memories and the expansion of possibilities for social inclusion of adolescents in conflict with the law.

Keywords: socio-educational measures; sports and leisure; social representation; social memory; intersectorality.

RESUMEN

Esta tesis investiga el papel del deporte y el ocio en las medidas socioeducativas en entorno abierto, con énfasis en la Libertad Supervisada (LI) y el Servicio Comunitario (SCC), en la ciudad de Ponta Grossa/PR. La investigación está motivada por la laguna existente en la literatura sobre la aplicación del deporte y el ocio en estas medidas, que a menudo se descuidan en comparación con las medidas socioeducativas en regímenes cerrados. El estudio se basa en el Modelo Analítico de las 5 E de Marchi Junior (2015), que organiza el deporte en cinco dimensiones interconectadas – Emoción, Estética, Ética, Espectáculo –, siendo la dimensión Educativa el eje que articula todas las demás. Además, el trabajo de Norbert Elias y Eric Dunning contribuye a comprender el deporte y el ocio como elementos configuracionales que actúan en el control de las emociones y en la civilización de los comportamientos. En este contexto, las actividades colectivas cobran relevancia ya que promueven el desarrollo de habilidades sociales, fundamentales para la competencia social y la construcción de relaciones saludables, como destacan Del Prette y Del Prette. La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici y la memoria social de Celso Pereira de Sá exploran el modo en que el deporte y el ocio son recordados y representados por profesionales y adolescentes en el sistema socioeducativo. El objetivo principal es comprender las representaciones sociales y memorias de profesionales y adolescentes involucrados en medidas socioeducativas en un entorno abierto, relacionándolas con la intersectorialidad entre las políticas públicas de deporte, educación, salud y asistencia social. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesionales del CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulla Escolar Comunitaria, Departamento de Deportes y un profesional del Juzgado de Infancia y Juventud, además de análisis documental, utilizando metodologías teóricas y de triangulación de datos. El análisis de las herramientas Discurso del Sujeto Colectivo (DSC) y Análisis de Similitud con el software Iramuteq permitió identificar las principales dificultades y oportunidades en la implementación de actividades deportivas y de ocio dentro de estas medidas. Los resultados indican que, si bien el deporte y el ocio son ampliamente reconocidos como herramientas de inclusión y resocialización, su inclusión efectiva en las medidas socioeducativas en entornos abiertos se enfrenta a importantes obstáculos, especialmente la falta de coordinación entre sectores y la escasez de recursos. La integración entre áreas como educación, salud, asistencia social y deporte es esencial para promover el desarrollo integral de los adolescentes, pero el estudio destaca fallas recurrentes en esta articulación, resultando en brechas en la oferta de actividades prácticas. En conclusión, la Dinámica Interactiva de Prácticas Sociales (DIPS) refuerza que la interactividad, el dinamismo y la reciprocidad son fundamentales para la efectividad de las medidas. En este sentido, es fundamental fortalecer el diálogo intersectorial y mejorar las políticas públicas dirigidas al deporte y al ocio, tal como lo orientan el SINASE y el ECA. Más que derechos garantizados, estas prácticas representan medios concretos de transformación social, contribuyendo a la construcción de identidades, la formación de memorias sociales y la ampliación de las posibilidades de inclusión social de los adolescentes en conflicto con la ley.

Palabras clave: medida socioeducativa, deporte y ocio, representación social, memoria social, intersectorialidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto, PSC e LA.	35
Figura 2 – Fluxograma das metodologias de pesquisa de (a) adaptadas de Quivy e Campenhoudt (2008), e (b) para o trabalho de Bardin (2011). Etapas semelhantes estão destacadas em azul. * Observar nos documentos as etapas exaustividade; representatividade; homogeneidade; pertinência e exclusividade. ** Dados codificados em temas, palavras ou frases.	42
Figura 3 – Fluxograma dos principais elementos Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS).	88
Figura 4 – O SINASE e sua relação com outras políticas de atendimento.	207
Figura 5 – Nuvem de palavras do conteúdo das entrevistas com todos os profissionais do CREAS, CAPSij, CEEBJA, Vara da Infância e da Juventude, Patrulha Escolar e Secretaria Municipal do Esporte.	216
Figura 6 – Nuvem de palavras do conteúdo das entrevistas com todos os 15 adolescentes entrevistados.	217
Figura 7 – Análise de similitude de todas as falas de todos os profissionais.	220
Figura 8 – Análise de similitude de todas as falas de todos os adolescentes.	222
Figura 9 – Nuvem de palavras sobre a inserção de esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CREAS.	241
Figura 10 - Nuvem de palavras sobre esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CAPSij.	242
Figura 11 – Análise de similaridade sobre a contribuição do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CREAS.	244
Figura 12 - Análise de similaridade sobre a contribuição do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CAPSij.	249
Figura 13 – Análise de similaridade sobre a contribuição do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CEEBJA.	274
Figura 14 - Estágios do desenvolvimento cognitivo e os tipos de jogos infantis.	313
Figura 15- Resposta da questão, “2 - Quando se fala em esporte e lazer o que vem em sua lembrança/memória?”, da entrevista semiestruturada com os adolescentes no CREAS	322
Figura 16 – Resposta da questão 7 “Quais desses jogos/brincadeiras você já praticou?” entrevista semiestruturada com os adolescentes no CREAS.	326
Figura 17- Análise de similitude das falas dos profissionais em resposta à questão nove, referente à intersetorialidade nas medidas socioeducativas.	359

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução de tratamento jurídico conferido a criança e ao adolescente.	169
Quadro 2 – Apresenta-se oito artigos analisados, incluindo autor, ano de publicação, título do trabalho, tipo de medidas socioeducativas abordadas, tipo de pesquisa e público-alvo. Também a relação das medidas socioeducativas com o esporte e o lazer.	226
Quadro 3 - Identificação dos profissionais A, B, C e D e apresenta duas perguntas realizadas a eles (1 e 2). Destaca as Expressões-Chave (ECH) e as Ideias Centrais (IC), utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2005, 2012) e os conceitos de ancoragem e objetivação de Moscovici (2012).	229
Quadro 4 - Processos, Conceitos e Dimensões nas Representações Sociais e no Esporte	234
Quadro 5 - A evolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) após a Constituição de 1988 até o presente momento foi marcada por diversas mudanças e melhorias.	393
Quadro 6 - Respostas dos profissionais A, B, C e D destacando as Expressões-Chave (ECH) e as Ideias Centrais (IC), utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2005, 2012), e a Ancoragem e Objetivação com base na teoria de Moscovici (2012).	398

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPSij - Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CREF - Conselho Regional de Educação Física
DIPS - Dinâmica Interativa das Práticas Sociais
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
LA - Liberdade Assistida
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PIA - Plano Individual de Atendimento
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAS - Política Nacional de Assistência Social
PSC - Prestação de Serviço à Comunidade
SGD - Sistema de Garantia de Direitos
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
SUS - Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO À REALIDADE SOCIOEDUCATIVA.....	25
1.1 TRIANGULAÇÃO.....	26
1.2 A INTERSEÇÃO DE SUJEITOS, ATORES, AGENTE E AGÊNCIA NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL	30
1.2.1 Fluxograma do Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto, LA e PSC	34
1.2.2 Sujeitos De Pesquisa Envolvidos nas Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e Detalhes da Coleta dos Resultados	37
1.3 PESQUISAS EXPLORATÓRIAS: INICIANDO INVESTIGAÇÕES EM CONTEXTOS COMPLEXOS E POUCO DEFINIDOS.....	40
1.3.1 Metodologias Complementares na Pesquisa Científica: Explorando Quivy e Campenhoudt e Bardin	40
1.4 DA INDIVIDUALIDADE AO COLETIVO: O PODER DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) NA ANÁLISE DE DINÂMICAS SOCIAIS	43
1.5 A EVOLUÇÃO DA TÉCNICA DE ENTREVISTA: REFLEXÕES E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS.....	45
1.6 O JOGO DA VELHA COMO FERRAMENTA LÚDICA E EDUCACIONAL: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO.....	50
1.7 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA DOCUMENTAL NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: MÉTODOS E APLICAÇÕES	51
1.8 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ABORDAGENS E APLICAÇÕES SEGUNDO ROBERT K. YIN	52
1.9 OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA E DIRETA NAS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS	53
1.10 ANÁLISE DE SIMILITUDE COM IRAMUTEQ: FERRAMENTAS PARA ANÁLISE TEXTUAL AVANÇADA	55
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIA SOCIAL NA VIDA COTIDIANA	57
2.1 GÊNESE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	59
2.1.1 Conceito de Representação Social	63
2.1.2 Elementos da Teoria das Representações Sociais e a Relação Dialética	65
2.1.3 Sobre Práticas Sociais e Representações Sociais na Vida Cotidiana	73
2.1.4 Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS)	80
2.2 MEMÓRIA COLETIVA	89
2.2.1 Memória Social	96
2.2.2 Subconjuntos de Memórias Sociais Básicas	98
3 ESPORTE E LAZER COMO PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS: CONSTRUINDO IDENTIDADES E CIDADANIA	104
3.1 DO RITUAL À COMPETIÇÃO: A EVOLUÇÃO DO ESPORTE E DO LAZER NAS SOCIEDADES HUMANAS.....	107
3.1.1 A Evolução do Esporte: Norbert Elias, Eric Dunning e a Configuração do Esporte Moderno.....	110
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER: UM CAMINHO ENTRE A INCLUSÃO E A PERFORMANCE NO BRASIL.....	124
3.2.1 Esporte e Lazer: Dimensões Educacionais, Culturais e Sociais na Sociedade Contemporânea	129

3.2.2 Habilidades Socioemocionais: Uma Visão Interdisciplinar para o Desenvolvimento Integral.....	135
3.3 O PAPEL DO ESPORTE E LAZER NA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	141
3.4 ESPORTE EM CENA: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O GRANDE MITO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	148
4 POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO	154
4.1 INFÂNCIA E DESIGUALDADE: A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL”	159
4.2 PROTEÇÃO INTEGRAL OU REFORMA NEOLIBERAL? A TRAJETÓRIA DO ECA NO BRASIL.....	167
4.2.1 Entre Exclusão e Inclusão: A Adolescência como Construção Social e Processo de Socialização	171
4.2.2 Medidas Socioeducativas no ECA: Análise da Aplicação Jurídica e Social na Adolescência.....	179
4.2.3 Socioeducação no Brasil: Entre a Punição e a Educação	188
4.2.4 Diversidade Familiar e Desigualdades Sociais: Impactos na Socioeducação	192
4.3 SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)	200
4.3.1 Articulação e Efetividade: A Intersetorialidade no Contexto das Medidas Socioeducativas no Brasil	204
4.3.2 A Articulação do SINASE com SUAS e Outros Sistemas na Implementação de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.....	209
5 INTERFACES DO ESPORTE E LAZER NAS MEDIDAS EM MEIO ABERTO: VOZES, ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS.....	214
5.1 QUIVY E CAMPENHOUDT E BARDIN	224
5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIA SOCIAL DO ESPORTE E LAZER DOS PROFISSIONAIS DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO	233
5.2.1 Representações Sociais e Dinâmicas Institucionais: A Construção das Práticas no CREAS e CAPSi	239
5.2.1.1 Representações sociais: físico e mental.....	245
5.2.1.2 Memória social	263
5.2.2 Entre a Teoria e a Prática: Desafios da Inserção de Esporte e Lazer nas Medidas Socioeducativas no CEEBJA- Prof. Paschoal Salles Rosa	273
5.2.3 O Papel do Esporte e Lazer nas Medidas Socioeducativas: Perspectivas dos Profissionais da Patrulha Escolar Comunitária.....	286
5.2.4 Vara da Infância e Juventude: Superando a Exclusão Social	291
5.2.5 Cultura Corporal e Inclusão Social: A Visão dos Profissionais da Secretaria de Esporte sobre Medidas Socioeducativas.....	297
5.3 A FORÇA DO LÚDICO: COMO O JOGO DA VELHA HUMANIZA E ENRIQUECE A COLETA DE DADOS EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS	306
5.3.1 A Importância do Brincar na Educação Infantil e no Crescimento dos Adolescentes: Promovendo o Desenvolvimento Pessoal Através do Lúdico.....	307
5.3.2 Da Teoria à Prática: Integrando Jogos Analógicos na Pesquisa Qualitativa com Adolescentes	311
5.3.3 Estratégias Inovadoras na Pesquisa Socioeducativa: O Papel do Jogo da Velha na Coleta de Dados	316
5.4 ANCORAGEM CULTURAL E MEMÓRIAS SOCIAIS: A INFLUÊNCIA DO ESPORTE E LAZER NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS ADOLESCENTES.....	322

5.5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIA SOCIAL DAS PRÁTICAS INTERSETORIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS	330
5.5.1 CREAS: A Busca por Colaboração entre Setores e os Obstáculos na Implementação da Intersetorialidade	330
5.5.2 CAPSij e a Resistência ao Tratamento: A Busca pela Intersetorialidade Eficaz no Atendimento aos Jovens	336
5.5.3 CEEBJA: A Frustração dos Profissionais Diante da Falta de Colaboração Intersetorial Eficaz	342
5.5.4 Patrulha Escolar Comunitária: A Busca por uma Intersetorialidade Eficaz na Segurança Pública.....	346
5.5.5 Vara da Infância e Juventude: A Necessidade de Integração entre Saúde, Assistência Social e Educação	350
5.5.6 Secretaria de Esporte: Desafios e Conquistas na Construção da Intersetorialidade	353
5.5.7 Síntese da Intersetorialidade: Desafios e Práticas nos Seis Espaços de Medidas Socioeducativas.....	358
5.6 AMEFRICANIDADE E RACISMO ESTRUTURAL: DESAFIOS SOCIOECONÔMICOS NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE ADOLESCENTES EM PONTA GROSSA/PR	368
5.6.1 América Ladina: O Conceito de Amefricanidade e a Análise das Desigualdades Raciais e de Gênero no Brasil.....	369
5.6.2 Racismo Estrutural e Interseccionalidade: Perspectivas Teóricas e Práticas	372
5.6.3 Resultados e Discussões dos Profissionais do CREAS, CAPSij e CEEBJA Ponta Grossa/Paraná.....	378
5.7 A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E CÓDIGO SOCIAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..	391
5.7.1 A Evolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).....	392
5.7.2 Resultados no CEEBJA: Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).....	396
5.8 CONSTRUINDO IDENTIDADES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS SOCIAIS: METODOLOGIA E NOVOS ACHADOS NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....	403
6 CONCLUSÕES.....	407
REFERÊNCIAS	417
APÊNDICE A – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	456
ANEXO A – ARTIGOS PUBLICADOS	468

INTRODUÇÃO

Um dos fenômenos socioculturais mais significativos de nossos dias é o esporte, que historicamente mobilizou o interesse entre as disciplinas acadêmicas de diversas áreas de estudo e aumentou o fervor da sociedade (Leonardi; Berger; Reverdito, 2019). É um fenômeno formado por conhecimento, compreensão e valores produzidos pelo homem que podem ajudar a criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos jovens (Steenberger; Tamboer, 1998; Dacosta, 2009).

Entre os direitos fundamentais da criança e do adolescente, o direito ao esporte destaca-se como um marco essencial na luta pela cidadania e pela garantia de direitos. A publicação da Carta dos Direitos da Criança no Esporte, em Genebra, Suíça, em 1988, e sua reedição em Avignon, França, em 1995, reforçam a importância do esporte para o desenvolvimento integral da juventude. No Brasil, o esporte é consagrado como direito no artigo 217 da Constituição Federal, que estabelece: “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um”. Essa política tem como premissa central a educação através do esporte. Uma das principais inovações da estrutura constitucional brasileira é o reconhecimento de que o esporte vai além da competição atlética tradicional, englobando também atividades de lazer e entretenimento, o que o enquadra como um direito social, conforme definido no artigo 6º da Constituição Federal.

A inclusão do esporte como um direito fundamental também se reflete em políticas públicas específicas voltadas para adolescentes em situação de vulnerabilidade, em especial os adolescentes em medidas socioeducativas. Nesse contexto, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) desempenha um papel crucial ao garantir que o esporte, juntamente com outras áreas, seja uma ferramenta de promoção da cidadania e reintegração social desses jovens.

O SINASE é uma política pública no Brasil, que visa cumprir e proteger os preceitos pedagógicos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O SINASE, é um sistema integrado, que articula os três níveis de governo para o desenvolvimento dos programas de atendimento por meio de medidas socioeducativas: meio aberto, semiliberdade e internação. Das três, existe a maior aspiração pela aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto, pois possuem a mesma peculiaridade: os adolescentes não são privados de sua liberdade, nem

retirados do convívio social. As medidas socioeducativas em meio aberto podem ter diferentes níveis de acordo com o ato infracional, e são classificadas em: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade (PSC); e liberdade assistida (LA). O Art. 8º do SINASE estabelece a obrigatoriedade de ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, sendo essencial para a promoção da cidadania dos adolescentes em medidas socioeducativas.

Assim, ressalta-se a importância de investigar o papel do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, como a prestação de serviços à comunidade (PSC) e a liberdade assistida (LA). Um estudo recente na literatura conduzido por Oliveira et al. (2020), intitulado “O Esporte e o Lazer em Contextos de Medidas Socioeducativas no Brasil: panorama e análise da produção científica”, evidencia a predominância de pesquisas focadas no desenvolvimento de esporte e lazer em medidas socioeducativas de meio fechado ou internação. Os autores destacam uma carência significativa de estudos voltados para a aplicação dessas práticas em medidas socioeducativas em meio aberto.

Além do trabalho Oliveira et al. (2020) outros estudos também se destacam. Trentin, Silvestre e Amaral (2018) discutiram tanto o meio fechado quanto o aberto em seus estudos, destacando a Liberdade Assistida (LA) e o papel do lazer como um direito social para adolescentes em conflito com a lei. Leal, Fernandes e Onofre (2020) focaram em estratégias metodológicas, evidenciando o impacto positivo das atividades esportivas e de lazer na transformação de atitudes e valores de adolescentes. Oliveira et al. (2020a) em “Adolescentes e conduta infracional: espaços, equipamentos e conteúdo de esporte e lazer” exploraram atividades esportivas e de lazer em um município específico, destacando a escassez de recursos e a importância das bibliotecas públicas como espaços cruciais para o desenvolvimento intelectual de adolescentes. Gerent e Walz (2022) abordaram o protagonismo feminino em medidas socioeducativas, enfatizando a influência dos ambientes educacionais na oferta de oportunidades culturais e esportivas para os adolescentes.

Em relação ao meio aberto, Antunes e Silva (2018) conduziram um estudo de caso sobre um projeto esportivo social, enquanto Antunes e Silva (2018a) apresentaram as visões dos profissionais do CREAS sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas de PSC e LA, enfatizando sua relevância na ressocialização.

Zanella, Lara e Cabrito (2019) exploraram a integração de atividades esportivas e de lazer na educação integral dos indivíduos.

De tal modo, o problema desta pesquisa surge dos diagnósticos apresentados destes autores sobre a escassez de estudos e práticas efetivas que integrem esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, especificamente na Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Embora existam estudos voltados para medidas socioeducativas em regime fechado, há uma lacuna significativa na produção científica e na implementação dessas atividades como parte do processo de ressocialização dos adolescentes.

Com a realização inicial de quatro entrevistas exploratórias não padronizadas (Gil, 2008) nos CREAS dos municípios de Ponta Grossa (CREAS I e CREAS II), Carambeí e Palmeira, foi possível aproximar-se da realidade prática dos profissionais que atuam nas medidas socioeducativas. A análise subsequente, utilizando a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e a observação conforme Quivy e Campenhoudt (2008) e Bardin (2011), revelou um ponto crítico: a ausência de práticas de esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, como PSC e LA. Esse achado é particularmente relevante, pois não apenas confirma ausência já apontadas na literatura, mas também as evidencia de maneira ainda mais clara, na prática social (Almeida; Santos; Trindade, 2000). Além disso, emergiu um ponto crucial para que as práticas esportivas sejam efetivadas nas medidas socioeducativas em meio aberto, a intersectorialidade. A inclusão da intersectorialidade como parte do estudo se mostrou essencial a partir dos *insights* trazidos pelos profissionais durante as entrevistas. Draibe (2018) destaca a intersectorialidade como uma estratégia fundamental para a eficácia das políticas públicas, e essa necessidade ficou evidente ao se perceber que a articulação entre diferentes áreas, como educação, saúde, assistência social e esporte, é crucial para a promoção da cidadania dos adolescentes em medidas socioeducativas. O artigo 8º do SINASE reforça essa perspectiva, ao definir que ações articuladas entre essas áreas são necessárias para garantir o pleno desenvolvimento dos adolescentes.

Neste trabalho, defende-se a tese de que o esporte e lazer é uma ferramenta essencial para a formação integral dos adolescentes em medidas socioeducativas, especialmente quando articuladas por meio da prática efetiva da intersectorialidade. O esporte e lazer são fundamentados no Modelo Analítico dos 5 E's, de Marchi Júnior (2015) e na teoria de Norbert Elias e Eric Dunning (1992). Ao integrar as perspectivas

de Marchi Júnior com a teoria de Elias e Dunning, evidencia-se o potencial do esporte e do lazer como fenômeno cultural e social que molda identidades e contribui para a formação de indivíduos em contextos diversos.

O Modelo Analítico dos 5 E's, elaborado por Marchi Júnior, organiza o esporte em cinco dimensões interligadas: Emoção, Estética, Ética, Espetáculo e, como eixo central, a dimensão Educacional, que conecta todas as demais. Essa proposta destaca o esporte como um espaço privilegiado para o aprendizado, a construção de valores e o desenvolvimento humano. O modelo, fundamentado na teoria de Norbert Elias, compreende o esporte como um fenômeno conceitualmente polissêmico, ou seja, com múltiplos significados que variam conforme o contexto em que é praticado - o que permite que ele assuma diferentes formas e funções sociais, sem perder seu potencial formativo.

Nesse mesmo campo de análise, a teoria de Norbert Elias e Eric Dunning (1992) contribui ao posicionar o lazer como um ambiente onde se vivencia um “descontrole controlado” das emoções, especialmente por meio das tensões miméticas. Essas tensões, presentes em práticas esportivas e atividades de lazer, criam situações intensas e estruturadas que permitem aos adolescentes em medidas socioeducativas desenvolver habilidades socioemocionais essenciais à vida em sociedade.

As habilidades sociais são essenciais para a competência social e a construção de relacionamentos saudáveis, conforme destacado por Del Prette e Del Prette (2009). A literatura apresenta que atividades coletivas, como esportes e lazer, podem promover essas habilidades, fortalecendo competências como autocontrole, empatia, trabalho em equipe, assertividade e resolução de conflitos. Durante interações coletivas, os jovens aprendem a lidar com frustrações, respeitar regras e conviver de forma colaborativa, o que está alinhado com as ideias de Del Prette e Del Prette (2001, 2005) sobre o desenvolvimento de habilidades sociais.

Nesse sentido, o esporte e o lazer não se restringem a atividades recreativas, mas assumem uma função educacional significativa, fornecendo ferramentas para que esses adolescentes possam lidar com suas emoções e com as tensões sociais que enfrentam.

A tese sustenta que a integração do esporte e do lazer nas medidas socioeducativas, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), é fundamental para a formação integral dos adolescentes em

conflito com a lei. Essas práticas, adaptadas às suas realidades, ajudam a estabelecer uma rotina mais estável, promovem o senso de pertencimento e ampliam as possibilidades de interação social. Essas atividades não só oferecem uma estrutura para a socialização e a educação emocional, mas também funcionam como mecanismos de inclusão social, contribuindo para a ressignificação das suas experiências e para o afastamento de trajetórias de reincidência. Essas atividades oferecem mais do que apenas momentos de catarse; elas criam um espaço para que os adolescentes expressem simbolicamente as tensões que vivenciam, permitindo que experimentem emoções intensas de maneira que não cause danos à sociedade. Ao experimentar o clímax da tensão mimética nessas práticas, os jovens podem se perceber como sujeitos protagonistas, capazes de participar ativamente na vida social.

Além disso, a intersetorialidade desempenha um papel central na efetividade da implementação do esporte e lazer como parte das medidas socioeducativas em meio aberto. A colaboração entre diferentes áreas profissionais - como educação, assistência social, saúde e justiça - dentro do círculo das políticas públicas, possibilita um planejamento integrado, uma implementação coesa e uma avaliação contínua dessas práticas. Esse processo interdependente de replanejamento e reimplantação permite que as atividades de esporte e lazer sejam adaptadas às necessidades específicas dos adolescentes em conflito com a lei, garantindo que tais medidas socioeducativas sejam não apenas punitivas, mas também formativas e inclusivas.

Portanto, objetivo geral é compreender as representações sociais e a memória social dos sujeitos e atores sociais envolvidos nas medidas socioeducativas em meio aberto, em relação ao esporte e lazer, em Ponta Grossa/Pr-2022/2023. Os objetivos específicos são: descrever o Sistema de Garantia de Direitos a partir do preconizado pelo SINASE, no que se refere à execução das medidas socioeducativas em meio aberto (PSC e LA) e a intersetorialidade; discutir a importância do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto; identificar as representações sociais e a memória dos sujeitos envolvidos nas medidas socioeducativas em meio aberto, em relação ao esporte e lazer.

Para tal primeiramente apresenta-se as metodologias utilizadas na obtenção e análise dos resultados, seguidos dos conceitos teóricos necessários para compreensão dos resultados, e posteriormente a discussão dos resultados e suas implicações para o campo de estudo, sendo dividida em cinco capítulos além da introdução e conclusão.

A base teórica deste estudo é construída e apresentada nos capítulos 1 2, 3 e 4 sobre uma combinação de conceitos que integram as áreas representação social e memória social, medidas socioeducativas e o esporte e lazer, e, respectivamente, com ênfase no papel dessas práticas no desenvolvimento integral dos jovens.

A metodologia adotada, apresentada no capítulo 1 para o desenvolvimento desta tese baseia-se na triangulação, uma técnica que permite a convergência de diferentes perspectivas e métodos para enriquecer a análise. Em primeiro lugar, segundo Duarte (2009, p.11-12), a triangulação de dados envolve a coleta de informações a partir de diversas fontes, permitindo explorar variações temporais, espaciais e individuais, o que é essencial para entender as diferentes experiências e contextos das medidas socioeducativas. A triangulação teórica, por sua vez, é fortemente enfatizada nesta pesquisa, utilizando diversas teorias para interpretar os dados coletados. Essa abordagem permite testar a aplicabilidade e a capacidade explicativa dessas teorias no contexto específico do esporte e lazer nas medidas socioeducativas, oferecendo uma base sólida para a análise. Finalmente, a triangulação metodológica, também destacada, combina múltiplos métodos de pesquisa para examinar o problema de investigação de maneira abrangente (Duarte,2009). Essa combinação de métodos aumenta a validade dos resultados e assegura que as conclusões sejam sustentadas por diferentes perspectivas metodológicas. Primeiramente se traz-se o conceito sujeitos e atores agentes e agências nas políticas de inclusão, um fluxograma do atendimento socioeducativo em Ponta Grossa e a descrição dos sujeitos de pesquisa. As metodologias empregadas na tese, descritas no capítulo 1, incluem Pesquisas Exploratórias, Metodologias Complementares na Pesquisa Científica (explorando Quivy e Campenhoudt e Bardin), Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), entrevistas semiestruturadas (utilizadas com todos os sujeitos de pesquisa), Pesquisa Documental, Estudo de Caso, Observação Etnográfica e Análise de Similitude com Iramuteq. Essas técnicas complementam as triangulações, proporcionando uma análise detalhada e abrangente dos dados coletados, o que fortalece a qualidade e a profundidade das conclusões da pesquisa. Nesse ponto, é crucial delimitar o estudo para finalizar a metodologia.

A pesquisa foi realizada no município de Ponta Grossa, PR, que, segundo o IBGE, tem uma população de 364.000 habitantes em 2024, registrando um aumento de 1,11% em comparação ao ano anterior. Com uma densidade demográfica de 174,41 habitantes por quilômetro quadrado, Ponta Grossa é classificada como um

município de Grande Porte, conforme a NOB/SUAS (2004). O município foi escolhido por abrigar as instituições essenciais para as entrevistas, incluindo o CREAS, cuja implantação é recomendada para municípios de Médio Porte em diante, conforme a demanda local (Pinheiro; Schultz, 2021).

A seleção das instituições seguiu um critério cuidadoso: o CREAS, os adolescentes atendidos, o CAPSij e o CEEBJA Paschoal Salles Rosa foram escolhidos após a análise do Plano Individual de Atendimento do CREAS. Atualmente, a medida socioeducativa foi unificada em um único espaço, facilitando a coordenação das atividades. Além dessas, a Patrulha Escolar Comunitária, a Vara da Infância e da Juventude, e a Secretaria de Esporte também desempenham papéis importantes no processo de atendimento aos adolescentes.

Essas instituições foram selecionadas por seu papel central no atendimento a adolescentes em contextos socioeducativos, para o estudo. A definição das entrevistas semiestruturadas como metodologia permitiu flexibilidade e aprofundamento nas respostas dos entrevistados, possibilitando uma compreensão mais rica das questões abordadas, uma gama de falas e resultados. Dessa forma, a delimitação do estudo ao município de Ponta Grossa foi determinada tanto pela escolha criteriosa das instituições participantes quanto pelo número de sujeitos de pesquisa envolvidos, totalizando 70 entrevistas semiestruturadas, garantindo um foco geográfico e temático que contribui significativamente para a relevância e aplicabilidade dos resultados obtidos.

No capítulo 2, a teoria das representações sociais, conforme proposta por Moscovici (2012), oferece uma oportunidade para compreender de forma aprofundada como as ideias sobre esporte e lazer são construídas e interpretadas pelos atores sociais e sujeitos envolvidos nesta pesquisa, vinculados às medidas socioeducativas. Desenvolvida por Serge Moscovici, essa teoria constitui uma abordagem multifacetada que não se limita a um único método, mas integra diversas metodologias para entender como as pessoas percebem e interpretam o mundo social.

Moscovici introduziu essa teoria em sua obra seminal “La Psychanalyse, son Image et son Public” (1961), onde argumenta que as representações sociais são construções coletivas que emergem das interações sociais e da comunicação entre os indivíduos. Destaca-se o universo reificado e o universo consensual, ainda a ancoragem e a objetivação como os processos centrais dessa teoria. Os estudos de Goffman (2009) sobre interações sociais e a construção da identidade foram

fundamentais para o desenvolvimento da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS). Sua abordagem enfatiza como os indivíduos moldam e combinam suas ações em diferentes contextos, influenciando diretamente os pilares da DIPS. A memória social, conforme discutida por Sá (2015), também desempenha um papel crucial ao conectar as experiências individuais dos adolescentes com uma memória coletiva mais ampla. As memórias pessoais, comuns e coletivas criam uma rede de significados que impacta diretamente como o esporte e o lazer são vividos e entendidos por esses jovens, reforçando ou desafiando as normas sociais estabelecidas.

No capítulo 3, o esporte e o lazer são reconhecidos como ferramentas essenciais para a socialização, o desenvolvimento emocional e a inclusão social de adolescentes em conflito com a lei. Essa abordagem fundamenta-se na perspectiva de Norbert Elias e Eric Dunning (1992), que, em *A busca da excitação*, destacam o papel central dessas práticas na formação do indivíduo e na coesão social, dentro da sociologia configuracional. A trajetória do esporte e do lazer no Brasil reflete esse contexto, desafiando o Estado a equilibrar o incentivo às conquistas esportivas com a ampliação do acesso a essas atividades para todos os cidadãos, consolidando políticas públicas mais inclusivas e democráticas. Além de sua relevância social, o esporte e o lazer desempenham um papel fundamental na construção de habilidades sociais, conforme apontam Del Prette e Del Prette (2009). Atividades coletivas fortalecem competências como autocontrole, empatia, trabalho em equipe, assertividade e resolução de conflitos, promovendo interações mais colaborativas. A interseção entre esporte, lazer e inclusão social é aprofundada com a análise do *Modelo Analítico dos 5 E's*, de Marchi Júnior (2015), que amplia a compreensão dessas práticas ao interligar dimensões como Emoção, Estética, Ética, Espetáculo e sua relação com a Educação. Diferente de uma perspectiva estritamente normativa, o modelo de Marchi Júnior enfatiza um princípio formativo, permitindo uma visão mais abrangente da função do esporte na sociedade. Nesse sentido, a inclusão do debate crítico proposto por Jay Coakley (2015) complementa essa discussão ao analisar as três crenças fundamentais do *Grande Mito do Esporte* (GSM), que influenciam percepções culturais e políticas públicas globalmente. Coakley demonstra como essas crenças moldam as expectativas sobre o esporte, muitas vezes reforçando desigualdades e restringindo seu potencial como ferramenta de transformação social. Assim, ao articular a contribuição teórica de Elias e Dunning, a análise do *Modelo dos*

5 E's de Marchi Júnior e a crítica de Coakley, o capítulo estrutura uma visão ampla e crítica sobre o papel do esporte e do lazer na formação e inclusão social dos adolescentes em conflito com a lei.

As medidas socioeducativas, com base na política socioeducativa no Brasil apresentados no capítulo 4, são fundamentais para a reintegração social de adolescentes que cometeram atos infracionais, sendo mais educativas do que punitivas. A política socioeducativa no Brasil, especialmente após o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, destaca a importância de garantir os direitos desses jovens e facilitar sua inclusão na sociedade. Para entender plenamente as medidas socioeducativas em meio aberto, é essencial considerar o contexto histórico dessa política, que reflete as mudanças sociais, culturais e legais ao longo do tempo. A trajetória das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes no Brasil mostra um esforço contínuo para reduzir desigualdades sociais e raciais, embora ainda enfrente desafios que perpetuam essas desigualdades. Ao integrar essas teorias, fica evidente que o esporte e o lazer desempenham um papel fundamental nas medidas socioeducativas, oferecendo não apenas oportunidades de desenvolvimento físico e social, mas também servindo como veículos para a construção de identidade, reforço da memória coletiva e transformação das representações sociais. Essas práticas são essenciais para promover a inclusão, a cidadania e a ressocialização dos adolescentes, alinhando-se aos objetivos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Por fim no capítulo 5 são apresentados os resultados obtidos no percurso metodológico adotado, manifestando a importância deste estudo em vários níveis. Primeiramente, ao abordar uma lacuna identificada na literatura científica, que frequentemente prioriza as medidas socioeducativas em meio fechado. A proposta de estudo é uma análise aprofundada do impacto do esporte e lazer no contexto das medidas socioeducativas em meio aberto. Esses elementos, reconhecidos como direitos fundamentais das crianças e adolescentes, conforme estabelecido pelo artigo 217 da Constituição Federal e pelo artigo 8º do SINASE, desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral da juventude e na promoção da cidadania. De tal modo, a ancoragem e a objetivação, processos centrais da teoria das representações sociais, explicam como as práticas de esporte e lazer são internalizadas e aplicadas no contexto socioeducativo, influenciando as percepções e ações dos adolescentes e dos profissionais que os acompanham.

Além disso, a realização inicial de quatro entrevistas exploratórias não padronizadas nos CREAS dos três municípios permitiu uma aproximação mais detalhada da realidade prática dos profissionais envolvidos nas medidas socioeducativas. A análise subsequente revelou um ponto crítico: a ausência de práticas de esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, como PSC e LA. Esse achado é especialmente significativo, pois não apenas confirma as lacunas já identificadas na literatura, mas também as torna ainda mais evidentes no contexto prático das intervenções sociais.

Portanto mostra-se a necessidade de aprimorar as políticas públicas voltadas para adolescentes em conflito com a lei em medidas socioeducativas em meio aberto. Isso foi observado através da investigação das representações sociais e das memórias dos sujeitos envolvidos. A pesquisa buscou fornecer *insights* valiosos que possam orientar a formulação de práticas sociais socioeducativas mais eficazes e integradas, contribuindo para a ressocialização dos adolescentes e para o fortalecimento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A inclusão da intersectorialidade como parte fundamental deste estudo destaca-se pela sua relevância prática, conforme identificada nas entrevistas, reforçando a importância de uma abordagem que articule diferentes áreas, como educação, saúde, assistência social e esporte e o lazer, para a promoção da cidadania dos adolescentes.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO À REALIDADE SOCIOEDUCATIVA

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico utilizado para analisar a representação social e memória social do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em Ponta Grossa, bem como sobre a intersectorialidade e como esta influência nas medidas socioeducativas e esporte e lazer.

Para tanto será descrito na seção 1.1 o método de triangulação, que permite entender as várias metodologias utilizadas durante a pesquisa. Na seção 1.2 a compreensão de "sujeito", "ator", "agente" e "agência" é fundamental para analisar as dinâmicas sociais no atendimento a adolescentes em medidas socioeducativas e na atuação dos profissionais envolvidos. Na subseção 1.2.1 são apresentados o fluxograma do atendimento e os atores envolvidos nas medidas socioeducativas em meio aberto e relação com esporte e lazer em Ponta Grossa, que são os profissionais da Assistência Social, Saúde, Jurídico, Educação, Administração Municipal do Esporte, Segurança, e os adolescentes em Medida Socioeducativa em Meio Aberto e as suas particularidades para a obtenção dos resultados. Na subseção 1.2.2 os atores sociais e sujeitos de pesquisa envolvidos nas medidas socioeducativas os profissionais do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); os profissionais do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi); os profissionais Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (PCEEBJA); profissional da Vara da Infância e Juventude (VIJ); Patrulha Escolar Comunitária (PEC) e Secretaria de Esporte (SE). Os sujeitos são os adolescentes em medidas socioeducativas.

No início da coleta de dados, ainda na fase inicial do projeto, foi realizada uma entrevista exploratória utilizando o método de "entrevistas não padronizadas", conceitos estes apresentados na seção 1.3. Os métodos de pesquisa de Quivy e Campenhoudt (2008) e a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) forneceram a base teórica para essa abordagem, e sua aplicação será discutida com maior profundidade na subseção 1.3.1. Para análise dos resultados obtidos na pesquisa exploratória utilizando com as entrevistas não padronizadas foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cujo conceito é detalhado na seção 1.4. Por meio deste foi possível

interpretar as falas dos profissionais na pesquisa exploratória, tanto quanto para os resultados obtidos no caso da insegurança alimentar (seção 5.7).

Ainda, é importante destacar que o processo das entrevistas semiestruturadas, cuja escolha foi fundamental para a pesquisa pois permitiu a obtenção de uma grande gama de resultados. O conceito e aplicações da entrevista são detalhados na seção 1.5. O Jogo da Velha, abordado na seção 1.6, é um passatempo para dois jogadores cujo objetivo é alinhar três símbolos iguais em um tabuleiro três por três. Suas origens são antigas, com registros de tabuleiros esculpidos em rochas.

Também foi utilizada a pesquisa documental, explicada na seção 1.7, para analisar o plano individual de atendimento (PIA) dos adolescentes. A partir da análise documental definiu-se o estudo de caso para as entrevistas no âmbito da educação. O estudo de caso e suas particularidades são detalhados na seção 1.8 e a observação etnográfica e direta nas dinâmicas institucionais na seção 1.9.

Por fim, as análises lexicográfica e de similitude, realizadas com o auxílio do software Iramuteq, proporcionaram uma compreensão ainda mais refinada dos dados. Esses métodos, descritos na seção 1.10, permitiram não apenas examinar a frequência e distribuição das palavras no corpus, mas também identificar relações entre palavras e segmentos de texto nas falas dos sujeitos da pesquisa. Esses procedimentos metodológicos interligados culminam na análise apresentada no Capítulo 5.

1.1 TRIANGULAÇÃO

A técnica de triangulação, amplamente utilizada na pesquisa científica, tem uma origem interessante que remonta à navegação, onde era empregada para determinar a posição de um navio com base em duas outras posições conhecidas (Renz et al., 2018). Essa ideia, ao ser adaptada para o campo da ciência, trouxe consigo o benefício de aumentar a validade dos achados, especialmente quando diferentes métodos são utilizados para medir variáveis. Renz et al., (2018) destacam que, ao combinar múltiplos pontos de referência, a pesquisa não apenas ganha em precisão, mas também em profundidade.

Minayo, Assis e Souza (2005) acrescentam que a triangulação exige um trabalho cooperativo, onde os pesquisadores devem estar abertos ao diálogo e à

integração de diferentes métodos e disciplinas. Esse movimento intelectual em direção ao objeto empírico permite que a triangulação se torne uma ferramenta poderosa para capturar a complexidade dos fenômenos estudados.

Teixeira *et al.* (2013) argumentam que, ao aplicar múltiplos métodos para analisar um mesmo fenômeno, a pesquisa se torna mais abrangente, considerando as variações que podem surgir devido a fatores como tempo, contexto e abordagens teóricas e metodológicas. Flick (2009a) reforça essa ideia ao sugerir que a triangulação não se limita à simples combinação de técnicas; ela oferece uma perspectiva multifacetada que enriquece a compreensão da realidade estudada. Ao integrar diferentes ângulos de análise, a triangulação permite que o conhecimento produzido seja mais profundo e abrangente, oferecendo uma visão mais completa do objeto de estudo.

A triangulação é uma ferramenta valiosa na pesquisa científica, especialmente no campo qualitativo, por sua capacidade de aprimorar a qualidade da investigação e aprofundar a análise. Como ressaltam Maxwell (2012) e Renz *et al.* (2018), ao reduzir vieses pessoais e metodológicos, a triangulação garante que a pesquisa alcance o rigor científico necessário, permitindo a formulação de conclusões mais robustas e confiáveis. Além disso, Flick (2009a) e Denzin *et al.* (2018) observam que essa técnica oferece ao pesquisador uma visão holística do fenômeno, proporcionando uma compreensão mais detalhada das nuances específicas da realidade estudada.

Entretanto, o uso eficaz da triangulação exige uma abordagem interdisciplinar. Minayo, Assis e Souza (2005) destacam a importância de ter a capacidade de discutir, diferenciar e relacionar teorias, conceitos e métodos dentro de uma perspectiva mais ampla. Minayo, Assis e Souza (2005, p.32) explicam que,

A segurança disciplinar permite o aprofundamento teórico-metodológico em relação ao conhecimento do objeto. É necessário ter claro que se trata de combinação, de triangulação de métodos que conservam sua especificidade no diálogo inter ou transdisciplinar. Trabalham-se, portanto, de forma dialética, a integração dos contrários e a distinção entre eles.

Dessa forma, a triangulação trabalha dialeticamente, integrando e distinguindo os diferentes elementos envolvidos na pesquisa, o que enriquece a análise e a interpretação dos dados. Outro aspecto significativo da triangulação é como ela incentiva a criatividade do pesquisador. Ao explorar múltiplas perspectivas, a técnica não só facilita a descoberta de fenômenos atípicos, como também ajuda a captar dimensões desviantes de um determinado fenômeno, conforme apontado por Abdalla

et al., (2018) e Cárdenas *et al.*, (2018). Esse processo pode levar à criação de novos métodos e teorias ou à integração de diferentes abordagens para resolver o problema de pesquisa. No entanto, é importante reconhecer que a triangulação demanda tempo e esforço, o que pode representar uma limitação, especialmente em contextos onde há pressão para finalizar os estudos rapidamente. Santos *et al.*, (2020) e Abdalla *et al.*, (2018) enfatizam que, para a triangulação ser eficaz, é crucial haver treinamento adequado e colaboração contínua entre os pesquisadores, evitando que uma técnica se sobreponha indevidamente às outras.

As limitações da triangulação estão mais relacionadas à sua aplicação inadequada ou ao planejamento deficiente da pesquisa, em vez de serem falhas da técnica em si. Como observam Santos *et al.* (2020) e Abdalla *et al.*, (2018), essa abordagem exige um alto nível de responsabilidade e comprometimento dos pesquisadores. A triangulação pode ser aplicada de várias maneiras seja por meio de dados, pesquisadores/investigadores, teorias e metodologias sendo usadas isoladamente ou em combinação, conforme o desenho de pesquisa escolhido (Ferreira; Schimanski; Bourguignon, 2012; Cárdenas *et al.*, 2018; Santana; Paiva, 2022). Confirmando essas perspectivas Duarte (2009) esclarece que,

-A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes;
 -Na “triangulação teórica”, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade;
 -Na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objecto de estudo (Duarte, 2009, p.11-12).

Janesick (1994) e Minayo, Assis e Souza (2005) ampliam essa visão ao introduzir a triangulação interdisciplinar, onde a investigação transcende uma única disciplina e envolve várias. Essa abordagem é fundamental para métodos mistos, que combinam técnicas quantitativas e qualitativas para alcançar objetivos científicos. Segundo Creswell (2010), Flick (2018), e Cárdenas *et al.* (2018), essa combinação potencializa a pesquisa ao articular diferentes métodos de coleta, análise de dados e interpretação das evidências, que podem ser utilizados de forma simultânea ou sequencial (Schoonenboom; Johnson, 2017).

A triangulação de métodos permite que os pesquisadores aproveitem as forças de cada estratégia metodológica, revelando as complexas relações presentes no cenário de estudo (Leavy, 2017). Essa abordagem é particularmente valiosa quando se busca compreender a totalidade de um fenômeno, pois a integração de abordagens quantitativas e qualitativas oferece uma visão mais rica e detalhada dos dados coletados.

Leavy (2017) e Flick (2018) destacam que, embora os paradigmas quantitativo e qualitativo sejam frequentemente vistos como incompatíveis, sua harmonização pode não apenas fortalecer, mas também expandir as conclusões de uma pesquisa. A escolha dos sujeitos de pesquisa também desempenha um papel crucial nesse processo. Segundo Bonnewitz (2003), a decisão sobre quais e quantos sujeitos são necessários para configurar o campo social deve considerar a posição que esses sujeitos ocupam no campo pesquisado. Lefevre e Lefèvre (2012) complementam essa ideia ao sugerirem que os atributos ou variáveis dos sujeitos devem ser capazes de reconstituir a diversidade existente no tempo e espaço do estudo. Dessa forma, a representatividade da amostra na pesquisa qualitativa não se baseia em números absolutos, mas na saturação dos dados, como ensina Minayo (2002). A saturação ocorre quando novas informações deixam de surgir, indicando que a amostra é suficiente para refletir as múltiplas dimensões do objeto de estudo.

Portanto, a seleção de uma amostra representativa requer um esforço cuidadoso por parte do pesquisador para levantar as relações entre os sujeitos, seus atributos e o problema de pesquisa. Esse processo é fundamental para garantir que a análise seja abrangente e significativa, contemplando as diversas facetas do fenômeno investigado.

Nesse contexto, Merriam (1998 apud Ferreira, Schimanski e Bourguignon, 2012), reforçam a importância da triangulação metodológica como um meio de superar as limitações inerentes a cada método de coleta de dados. A combinação de entrevistas, questionários, observações e pesquisas documentais permite compensar as deficiências de um método com as fortalezas de outro, resultando em uma análise mais profunda e precisa. Essa abordagem ganha ainda mais relevância ao considerar os capítulos que seguem, onde esses princípios metodológicos são aplicados de maneira prática.

A interligação entre os capítulos 4 e 5 não é apenas um detalhe metodológico; ela é a espinha dorsal que sustenta toda a pesquisa, ligando os procedimentos de

coleta de dados à análise dos resultados. A triangulação metodológica, como vimos, não apenas garante a coleta de dados de diferentes perspectivas, mas também orienta a análise subsequente, resultando em conclusões coerentes e bem fundamentadas. Esse processo reflete um compromisso sólido com a precisão e profundidade da investigação, o que se torna evidente ao examinarmos os procedimentos metodológicos em mais detalhes.

1.2 A INTERSEÇÃO DE SUJEITOS, ATORES, AGENTE E AGÊNCIA NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL

A compreensão das categorias "sujeito", "ator", "agente" e "agência" é essencial para desvendar as complexas dinâmicas sociais que permeiam o atendimento aos adolescentes em medidas socioeducativas e a atuação dos profissionais que os acompanham. No contexto dessa análise, "sujeito" refere-se aos adolescentes em conflito com a lei, reconhecidos como "sujeitos de direitos", enquanto "atores sociais" são os profissionais que desempenham papéis estratégicos no atendimento, agindo como mediadores entre o sistema e os direitos dos adolescentes. Essa diferenciação é especialmente relevante ao se considerar as interações com instituições como CREAS, CAPSij, CEEBJA, Secretaria de Esporte e o Judiciário.

Segundo Alain Touraine (1970), o conceito de ator social designa indivíduos ou grupos que desempenham papéis ativos na construção e transformação da realidade social (Touraine, 1970). Em sociedades pós-industriais, marcadas pela valorização de bens culturais e pelos movimentos sociais de gênero e etnia, os atores sociais adquirem protagonismo ao buscar autonomia e transformar estruturas sociais. Touraine (1994) complementa que, frente à crise de vínculos sociais da modernidade, o indivíduo reforça sua posição como sujeito da ação, reivindicando identidades e direitos.

Segundo Luiz e Moura (2014), a compreensão da categoria "sujeitos" nas ciências sociais recorre a diferentes abordagens teóricas, destacando elementos constitutivos e divergências conceituais. Alguns autores associam a categoria à luta de classes e à transformação do capitalismo em direção ao socialismo, enquanto outros a vinculam à organização de movimentos e ações dentro do próprio sistema capitalista (Luiz; Moura, 2014). Este último enfoque evidencia os limites impostos pelo

capitalismo, como a racionalidade formal que favorece o mercado e manipula as consciências, dificultando a percepção de sua lógica excludente.

Oliveira (1996 apud Luiz; Moura, 2014) trazem uma visão de Marx, que aponta para uma "eticidade estrutural negativa" do capitalismo, que desumaniza o sujeito ao tratá-lo como mercadoria. A superação dessa sociabilidade requer um modelo alternativo baseado na associação de "homens livres" e na construção de uma nova ética. Nesse sentido, Tonet (2002) enfatiza que "a ética e o capitalismo se excluem radicalmente", já que a ética busca conectar o sujeito à universalidade do gênero humano, enquanto o capitalismo se fundamenta em interesses particulares (Luiz; Moura, 2014).

Os limites da atuação dos sujeitos são impostos pela própria lógica do sistema capitalista, que se apresenta como democrático, mas carrega contradições estruturais. Essa análise permite compreender as diferentes interpretações e materializações dos preceitos democráticos, que podem adquirir um caráter subversivo dependendo da perspectiva adotada (Luiz; Moura, 2014).

Wanderley (1992 apud Luiz; Moura, 2014) destacam a importância de distinguir entre "sujeitos" e "atores", frequentemente tratados como sinônimos na literatura. Para Wanderley, "sujeito" refere-se ao agente de transformação e conservação social, que atua de forma consciente e livre, defendendo direitos e subjetividades. Já "ator" é aquele que desempenha papéis dentro de um script, podendo improvisar ou adaptar sua atuação.

Wanderley (1992) categoriza os sujeitos em diferentes fases de constituição: as maiorias excluídas são "sujeitos não constituídos", sem cidadania, mas com potencial ético para colaborar em ações coletivas. Já os "sujeitos em constituição" são segmentos com mínima organização e identidade, que podem apoiar transformações sociais. Os "sujeitos constituídos", organizados em associações, movimentos ou partidos, desempenham papel crucial na interlocução com o Estado e na sociedade civil. Complementando, Semeraro (2001) afirma que a maturação desses sujeitos ocorre quando alcançam participação concreta na prática social, representando o ápice de projetos hegemônicos construídos por classes subalternas, evitando fragmentações ou ações dispersas.

Crozier e Friedberg (1977 apud Ferreira, 2017) apresenta uma distinção clara entre ator e agente. O ator é um indivíduo estratégico, capaz de calcular e manipular as condições do ambiente para alcançar objetivos, enquanto o agente se concentra

na execução de ações práticas, muitas vezes condicionado por estruturas de poder. Ambos, contudo, são imersos em sistemas coletivos e compartilham o potencial de moldar suas realidades (Ferreira, 2017).

Dubar (2004) aprofunda essa diferenciação ao integrar as categorias de sujeito, ator e agente como modalidades identitárias na constituição social dos indivíduos. Para ele, o agente é condicionado por esquemas de *habitus*, conforme descrito por Bourdieu (1984), que transforma os sujeitos em "produtos do sistema" e agentes de reprodução das normas sociais. Contudo, o *habitus* é uma estrutura que admite mudanças, permitindo que os agentes também desempenhem papéis transformadores dentro das regras sociais.

Nesse sentido, Giddens (2009, p. 33) introduz a importância da agência como a capacidade dos indivíduos de fazer diferença nas estruturas sociais. A teoria da estruturação posiciona a agência na interação entre reprodução e transformação das práticas sociais. Emirbayer e Mische (1998 apud Sander; Cunha, 2013) destacam que a agência é um processo social inserido no fluxo do tempo, informado pelo passado (aspecto habitual), projetado para o futuro (capacidade projetiva) e contextualizado no presente (capacidade prático-avaliativa). Essa perspectiva enfatiza que a agência é social e coletiva, moldada por influências históricas e culturais (Sewell Jr., 1992; Sander; Cunha, 2013).

Fligstein (1997, p. 398) acrescenta que a habilidade social, como parte da agência, permite aos atores motivar cooperação, criando significados e identidades comuns (Sander; Cunha, 2013). Nesse contexto, Hardy e Maguire (2008) identificam os atores sociais como indivíduos, organizações e movimentos que promovem mudanças institucionais. Essa definição se relaciona com a visão de Santos (2005), que destaca os movimentos sociais como agentes de ampliação democrática, inserindo atores antes excluídos em disputas políticas.

Gramsci (2001) oferece uma base teórica fundamental ao analisar o papel dos intelectuais (atores sociais) na construção ou contestação de hegemonias sociais. Ele distingue dois tipos de intelectuais: os orgânicos, que emergem de uma classe social específica e conectam suas demandas às dinâmicas políticas e culturais; e os tradicionais, que tendem a se posicionar como autônomos, mas estão inevitavelmente vinculados às estruturas de poder. De tal modo, na contemporaneidade, os profissionais que atuam em medidas socioeducativas, como assistentes sociais, psicólogos, professores, policiais e juízes, entre outros, podem ser vistos como

intelectuais orgânicos ou tradicionais, conforme sua postura diante dos adolescentes em conflito com a lei e das estruturas sociais. Como atores sociais, no sentido gramsciano, eles influenciam diretamente as trajetórias desses adolescentes, podendo reforçar valores punitivos e excludentes ou promover uma abordagem educativa e transformadora, que favoreça a inclusão social e o desenvolvimento integral.

Santos (2005) também relaciona a atuação dos atores sociais com o fortalecimento da democracia participativa. Ele argumenta que práticas contra hegemônicas dependem da inclusão de diversidades culturais e étnicas, promovendo uma nova gramática social. Sua proposta de democracia participativa inclui a valorização da diversidade democrática, a articulação entre o local e o global e o fortalecimento do experimentalismo democrático.

Os conceitos de sujeito, ator, agente e agência são fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e institucionais. A articulação entre eles revela a complexidade das interações sociais e a forma como os indivíduos se posicionam dentro dessas estruturas.

Assim, *sujeitos* de acordo com Ferreira (2017) e Goes (2017) refere-se à individualidade e à subjetividade de uma pessoa. O sujeito é visto como um ser que possui desejos, vontades e uma identidade própria, que se manifesta em suas ações e interações sociais. Em contextos sociológicos, o sujeito é considerado não apenas um produto das estruturas sociais, mas também um agente ativo que busca afirmar sua identidade e seus direitos (Ferreira, 2017; Goes, 2017).

Em relação, *ator social*, este termo é utilizado para descrever indivíduos que desempenham papéis em um contexto social. A noção de ator implica uma capacidade de ação e de influência nas dinâmicas sociais. Os atores não são meramente reativos; eles moldam realidades por meio de suas escolhas estratégicas e interações com outros atores. A definição de ator pode variar, mas geralmente envolve a ideia de um indivíduo que atua dentro de um sistema social, utilizando sua autonomia para criar mudanças (Dubar, 2004; Arboleya, 2013; Ferreira, 2017)

O conceito de *agente* refere-se a indivíduos ou grupos com capacidade de agir intencionalmente, tomar decisões e influenciar o ambiente social, desempenhando um papel ativo na transformação das dinâmicas sociais. Essa atuação é contextualizada por normas e estruturas sociais, que podem ser reproduzidas ou transformadas a partir da agência, definida como a habilidade de

refletir e agir de forma consciente (Dubar, 2004; Arboleya, 2013). Exemplos de agentes incluem indivíduos que lutam por direitos humanos, ONGs que promovem inclusão social e movimentos sociais engajados em causas como igualdade de gênero e justiça racial. A compreensão dessa capacidade é fundamental para analisar mudanças sociais, fomentar inclusão e desenvolver políticas públicas mais eficazes, ressaltando a interação entre autonomia humana e as condições estruturais que moldam as práticas sociais.

A *agência*, refere-se à capacidade dos sujeitos e atores de agir de forma autônoma dentro das estruturas sociais. A agência conecta as categorias de sujeito, ator e agente, permitindo tanto a reprodução quanto a transformação social. É através da agência que os indivíduos podem reivindicar direitos e buscar mudanças em suas condições sociais (Camillis; Bussular; Antonello, 2016; Ferreira, 2017).

Portanto, a articulação entre os conceitos de sujeito, ator, agente e agência revela a complexidade das dinâmicas sociais e institucionais. Sujeitos reivindicam direitos, atores sociais estrategicamente moldam realidades, agentes (sujeitos e atores sociais) transformam práticas a partir de estruturas existentes, e a agência conecta essas categorias, permitindo tanto a reprodução quanto a transformação social. Essa interseção é crucial para compreender e fortalecer práticas socioeducativas voltadas à inclusão e cidadania.

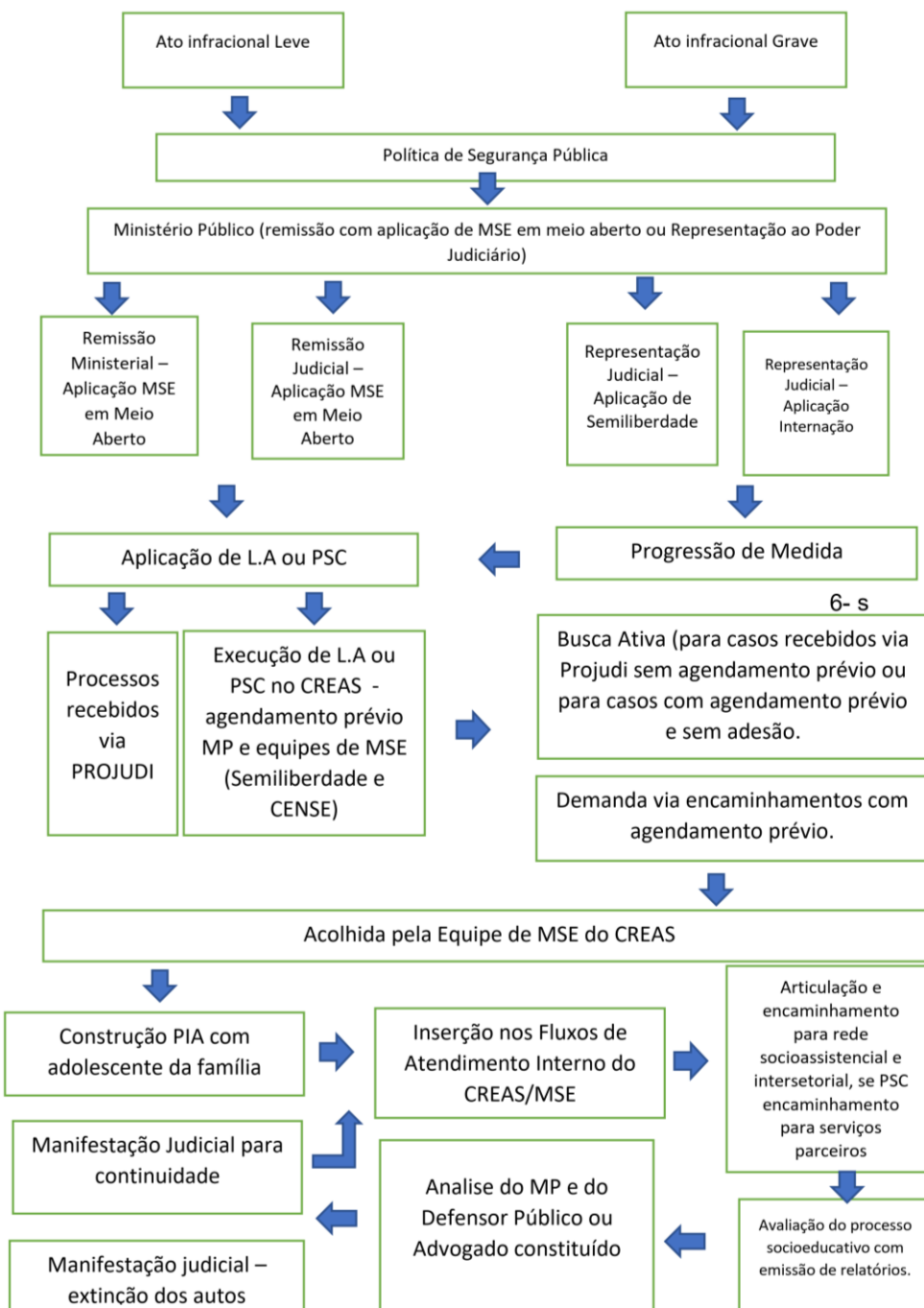
1.2.1 Fluxograma do Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto, LA e PSC

Atualmente, o CREAS atende 121 adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto. Desses, 47 se identificam como brancos, 54 como pardos, 15 como pretos e 5 não declararam sua etnia. A composição é de 8 meninas e 113 meninos. A figura 1 apresenta um fluxograma da organização do atendimento socioeducativo em meio aberto, LA e PSC, em Ponta Grossa/Paraná.

Visto que a Política de Socioeducação é um conjunto integrado das políticas setoriais e de direitos que visa o acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei, faz-se necessária uma articulação eficaz entre essas políticas. A Socioeducação em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), não é exclusivamente responsabilidade da Política de Assistência

Social, exigindo uma abordagem intersetorial. Nesse sentido, segue o fluxo utilizado para articular os serviços envolvidos.

Figura 1 - Fluxograma do Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto, PSC e LA.



Fonte: PONTA GROSSA. Fundação de Assistência Social. Projeto Político Pedagógico- Serviço de Proteção Social à Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviço a Comunidade (PSC), 2022.

Na área da saúde, as demandas gerais são encaminhadas via Sistema Eletrônico de Informações (SEI) para a unidade de saúde do território onde o adolescente reside. Já as demandas relacionadas à saúde mental são destinadas aos

Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), seja infantojuvenil ou voltado para álcool e outras drogas, que operam com portas abertas e sem necessidade de agendamento.

Na educação, as demandas estaduais são enviadas ao Núcleo Regional de Educação por e-mail para solicitação de vagas a partir do 6º ano e acompanhamento escolar individualizado. Além disso, parcerias com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) possibilitam atividades de sensibilização para o ensino superior e o mundo do trabalho. No âmbito municipal, as demandas até o 5º ano do ensino fundamental são direcionadas às escolas, incluindo articulações para atender as famílias dos adolescentes.

No campo da assistência social, casos de violência ou violação de direitos são encaminhados para o CREAS por meio do PAEFI, enquanto situações de vulnerabilidade social são enviadas ao CRAS via SEI para inclusão no PAIF. O CRAS também promove encaminhamentos para programas como o Adolescente Aprendiz, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Acesso ao Trabalho, Benefício de Prestação Continuada (BPC) e benefícios eventuais.

Com relação ao mundo do trabalho, os adolescentes são direcionados para programas como GERAR, CIEE, Jovem Cidadão e Adolescente Aprendiz, que promovem a inserção no mercado de trabalho.

O acesso à documentação também é facilitado por este fluxo. Encaminhamentos para emissão de RG são realizados com agendamento no sistema do Instituto de Identificação do Paraná, incluindo suporte para casos urgentes ou de segunda via. A carteira de trabalho e o alistamento militar podem ser emitidos digitalmente, com auxílio do CREAS para aqueles que enfrentam dificuldades. Para o CPF, a família é orientada a solicitar o documento ou buscar isenção junto à Receita Federal, e o título de eleitor é encaminhado ao Cartório Eleitoral.

No âmbito do CMDCA, o CREAS participa de reuniões da Comissão de Socioeducação e mantém sua inscrição ativa. Já na área de esporte, os adolescentes são encaminhados ao Projeto Esporte de Base. Quanto à cultura, o fluxo ainda está em definição.

Por fim, a Defensoria Pública e o Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ) realizam estudos de casos específicos e participam de reuniões para articular ações. Também há interação com unidades de CENSE e Semiliberdade para estudo de casos, agendamentos e atendimentos.

Esse fluxo evidencia a importância da intersectorialidade para a eficácia das medidas socioeducativas, ao promover uma rede integrada que busca atender às necessidades dos adolescentes e facilitar sua reintegração social. De acordo com a equipe do CREAS, os encaminhamentos realizados à rede de atendimento ao adolescente são diversificados e dependem tanto das determinações judiciais emitidas pela juíza da Vara da Infância e Juventude quanto das demandas apresentadas pelas famílias durante a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA).

1.2.2 Sujeitos De Pesquisa Envolvidos nas Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e Detalhes da Coleta dos Resultados

No início da coleta de dados, ainda na fase inicial do projeto, foi realizada uma entrevista exploratória utilizando o método de “entrevistas não padronizadas” com quatro profissionais do CREAS, sendo um profissional do município de Carambeí, um de Palmeira e dois em Ponta Grossa, visto que nesse período a medida socioeducativa aconteceu no CREAS I e CREAS II. Esse passo inicial foi fundamental para estabelecer uma conexão com o objeto de estudo (esporte e lazer) permitindo uma compreensão mais profunda das realidades enfrentadas pelos profissionais, principalmente com relação à intersectorialidade, culminando em um mais um objetivo a ser analisado.

Para obtenção dos resultados finais foi utilizada a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram todas gravadas por meio de aplicativo de celular e posteriormente transcritas. As perguntas utilizadas com todos os profissionais estão no Anexo I. As entrevistas semiestruturada começaram em novembro de 2022 com os profissionais da área da Assistência Social e do CAPSij. No âmbito da Assistência Social os adolescentes em medidas socioeducativas são atendidos pelo Centro de Referência Especializada de Assistência Social atualmente unificados em apenas um CREAS em Ponta Grossa. No total foram entrevistados cinco profissionais. O Centro Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSij) recebe os adolescentes na maioria das vezes para realizar tratamento de psicoativos os atendimentos estão mais voltados para a saúde. No CAPSij foram entrevistados treze profissionais.

No mesmo mês foi tentado o agendamento de entrevista no setor Jurídico com a Juíza da Vara da Infância e Juventude. É muito importante destacar que o agendamento da entrevista foi solicitado as questões que seriam realizadas, e, portanto, as perguntas foram enviadas de antemão. Outro fato muito importante é que devido à agenda da Juíza, a entrevista foi adiada por um período de quase um ano, para julho de 2023. Esses dois fatores podem ter influenciado algumas dissonâncias com resultados. Nesse sentido, Gil (2008) e Fonseca (2002) ressaltam que a participação ativa do pesquisador não só influencia a coleta de dados, mas também pode gerar mudanças significativas no ambiente estudado. Sant'Ana (2010) complementa essa visão ao afirmar que as ações do pesquisador, conscientes ou inconscientes, impactam diretamente as dinâmicas de interação no campo de pesquisa. Ainda, destaca-se que no mesmo período da entrevista com a Juíza foi conseguido agendamento no âmbito da administração na Secretaria Municipal de Esportes, o que pode ter proporcionado a aproximação dos resultados nessas duas esferas e diferenças com os outros espaços. Na Secretaria foram entrevistados três profissionais.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas adolescentes no CREAS. Vale destacar que durante o período da realização das entrevistas haviam 203 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, sendo 179 em LA, e 24 em PSC. Para a realização das entrevistas com os adolescentes foi necessário a assinatura do termo de consentimento por parte dos responsáveis. A coleta dessas assinaturas apresentou desafios devido à (pouca) participação dos familiares no acompanhamento no CREAS. Para superar essa dificuldade foi organizado um evento com uma apresentação sobre Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e a importância desta pesquisa no CREAS, sendo convocado os responsáveis. Contudo, o evento contou com a presença de apenas uma mãe. Posteriormente, um profissional do CREAS organizou outro encontro, onde cinco familiares assinaram os termos. Demais assinaturas foram coletadas durante visitas domiciliares, realizadas em dias distintos, com a presença de um profissional do CREAS. Por fim, foram realizadas 15 entrevistas com adolescentes em medidas socioeducativas até junho de 2023.

Contudo, durante as primeiras entrevistas com os adolescentes, notou-se que alguns falavam muito pouco e não seriam obtidos resultados satisfatórios. Isso levou a criação de uma nova metodologia, combinando a entrevista com o jogo da velha.

Essa metodologia está detalhada como um resultado desta tese no capítulo 5, na seção 5.3 sob o título “A Força do Lúdico: Como o Jogo da Velha Humaniza”. Simultaneamente, foram analisados os Planos Individuais de Atendimento (PIA) dos adolescentes para identificar as instituições educacionais para as quais estavam sendo encaminhados. A partir dessa análise, foi identificado Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Prof. Paschoal Salles Rosa como o espaço escolar que mais recebe adolescentes em medidas socioeducativas. Após finalizar as entrevistas com os adolescentes, foi recebida a autorização do núcleo de educação para entrevistar os profissionais do CEEBJA. No entanto, é importante notar que alguns professores optaram por não participar, pois ministram aulas para adolescentes em Medida Socioeducativa em Meio Fechado. O total de entrevistados no âmbito da Educação foi de 30 profissionais.

A partir das entrevistas com os profissionais da Educação surgiu mais uma classe de atores das medidas socioeducativas em meio aberto que não haviam sido consideradas na pesquisa exploratória: os profissionais da Patrulha Escolar Comunitária. Assim, foram realizadas as entrevistas com três profissionais nessa esfera.

O intervalo temporal entre as entrevistas e o processo de coleta de dados refletiu nos resultados, introduzindo variações que precisam ser consideradas na análise final. Destaca-se que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 26 de agosto de 2022 (CAAE: 61571922.4.0000.0105; parecer nº 5.606.393).

Ao longo da discussão, as falas integrais dos profissionais do Centro de Referência Especializado de Assistência Social serão identificadas pela sigla PCREAS, seguida de um número para diferenciar os participantes. Da mesma forma, para os profissionais do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil, será utilizada a sigla PCAPSij, acompanhada de numeração correspondente. Para outros profissionais também será incluído a consoante P, que indica profissional, assim: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (PCEEBJA), Vara da Infância e Juventude (PVIJ), Patrulha Escolar Comunitária (PPEC) e Secretaria de Esporte (PSE) que serão acompanhados de numeração correspondente. Para os adolescentes foi utilizado a sigla ACREAS, sendo que o A representa a palavra adolescente e CREAS devido as entrevistas terem sido realizadas nesse espaço.

1.3 PESQUISAS EXPLORATÓRIAS: INICIANDO INVESTIGAÇÕES EM CONTEXTOS COMPLEXOS E POUCO DEFINIDOS

As pesquisas exploratórias têm como principal propósito desenvolver, esclarecer e ajustar conceitos e ideias, servindo de base para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses que possam ser investigadas em estudos futuros. O que as diferencia de outros tipos de pesquisa é a flexibilidade no planejamento, uma característica destacada por Gil (2008). O autor afirma que “Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso” (Gil, 2008, p.27). Gil (2008) esclarece em seguida, que sem recorrer frequentemente a procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados.

A flexibilidade destacada por Gil (2008) é essencial, especialmente ao lidar com temas ainda pouco explorados. Nessas situações, onde não se pode formular hipóteses claras, as pesquisas exploratórias são fundamentais para começar a entender novos fenômenos. Elas abrem caminho para o estudo inicial de assuntos complexos, onde o desconhecimento ainda é grande.

Essas pesquisas muitas vezes marcam o início de investigações mais amplas. Quando o tema é muito vasto ou pouco definido, é necessário trabalhar para esclarecê-lo e delimitá-lo. Isso envolve revisar a literatura, conversar com especialistas e aplicar outros métodos que ajudam a refinar o foco do estudo. O resultado desse esforço é a criação de um problema mais claro e específico, pronto para ser investigado de maneira mais detalhada nas etapas seguintes (Gil, 2008).

1.3.1 Metodologias Complementares na Pesquisa Científica: Explorando Quivy e Campenhoudt e Bardin

No campo da pesquisa científica, metodologias são ferramentas essenciais que oferecem um caminho organizado e sistemático para investigar, analisar e interpretar fenômenos complexos. Duas abordagens metodológicas que se destacam nesse cenário são a Pesquisa de Quivy e Campenhoudt (2008) e a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Ambas são amplamente utilizadas em estudos sociais e culturais, mas cada uma com seu enfoque e procedimentos específicos. Essas

metodologias são não apenas complementares, mas também fundamentais para a construção de um conhecimento rigoroso e fundamentado.

A metodologia proposta por Quivy e Campenhoudt (2008) é estruturada em três grandes fases: ruptura, construção e verificação. A fase de “ruptura” marca o início da investigação com a formulação de uma pergunta de partida, que direciona toda a pesquisa. Em seguida, o pesquisador embarca em uma fase de exploração, que envolve leituras preliminares e entrevistas exploratórias para delimitar o problema de pesquisa. A partir dessas informações, ocorre a “construção” do modelo de análise, onde se estabelece um arcabouço teórico que guiará a coleta e a análise dos dados. Finalmente, na fase de “verificação”, as informações coletadas são analisadas e as conclusões são formuladas, permitindo que o pesquisador responda à pergunta inicial e verifique suas hipóteses. Esse método é particularmente eficaz quando se busca uma compreensão profunda e contextualizada de fenômenos específicos, proporcionando uma base sólida para a construção do conhecimento científico.

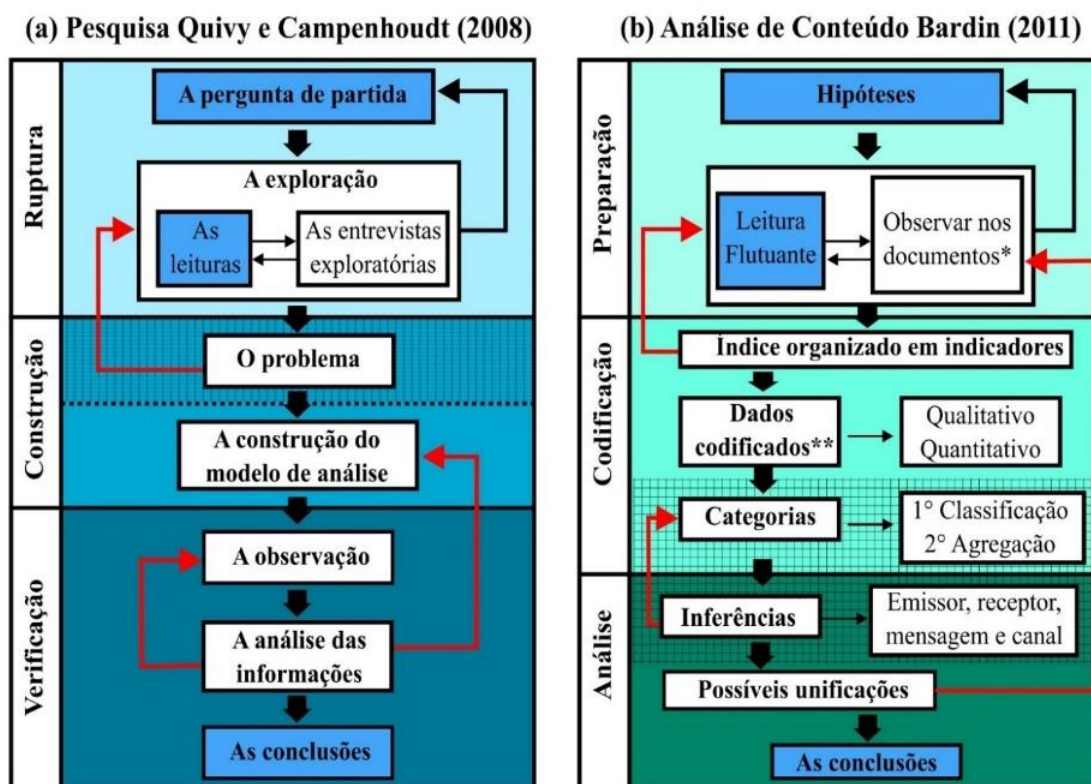
Por outro lado, a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) é uma metodologia que brilha na análise de dados qualitativos, especialmente aqueles derivados de textos, discursos e documentos. A abordagem de Bardin é dividida em três etapas principais: preparação, codificação e análise. A fase de “preparação” começa com a formulação de hipóteses e uma leitura flutuante dos documentos, permitindo uma compreensão preliminar do material a ser analisado. Em seguida, os dados são organizados em indicadores e codificados, categorizando as informações de maneira que revele padrões e temas recorrentes. A etapa final envolve a realização de inferências baseadas nessas categorias, levando em conta aspectos comunicacionais como emissores, receptores, mensagens e canais. Este processo culmina em unificações possíveis que respondem às hipóteses iniciais, proporcionando uma análise rica e detalhada dos dados textuais.

Apesar das diferenças em suas abordagens, ambas as metodologias compartilham o objetivo de oferecer uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Quivy e Campenhoudt (2008) se concentram na construção teórica e na verificação empírica, sendo esquematizados em forma de fluxograma na Figura 2(a). Enquanto Bardin (2011) oferece uma estrutura robusta para a interpretação detalhada de dados textuais, sendo esquematizados em forma de fluxograma na Figura 2(b). Essas metodologias são fundamentais para pesquisadores que buscam rigor e

profundidade em seus estudos, permitindo a construção de conhecimento de forma organizada e fundamentada.

O fluxograma, exemplifica essas duas abordagens, destacando suas estruturas e fases distintas. Ao explorar o modelo de Quivy e Campenhoudt (2008), vê-se uma progressão clara desde a formulação da pergunta de pesquisa até a construção e verificação do modelo de análise. Já no caso da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a imagem ilustra o processo desde a preparação dos dados até a codificação e inferência, enfatizando a organização sistemática e detalhada dos dados coletados.

Figura 2 – Fluxograma das metodologias de pesquisa de (a) adaptadas de Quivy e Campenhoudt (2008), e (b) para o trabalho de Bardin (2011). Etapas semelhantes estão destacadas em azul. * Observar nos documentos as etapas exaustividade; representatividade; homogeneidade; pertinência e exclusividade. ** Dados codificados em temas, palavras ou frases.



Fonte: A autora.

Para ilustrar a aplicação dessas metodologias, considere um estudo sobre a relação entre esporte, lazer e medidas socioeducativas em meio aberto, como aquelas aplicadas em cidades dos Campos Gerais no Paraná/Brasil. Ao utilizar o método de Quivy e Campenhoudt, a pesquisa começa com uma pergunta clara: “Qual a relação do esporte e o lazer com as medidas socioeducativas em meio aberto?”. A fase de

exploração começa com uma busca detalhada e criteriosa por literatura acadêmica relevante, acompanhada da realização de entrevistas exploratórias. Esse processo é fundamental para moldar a construção do modelo de análise. No que diz respeito à revisão da literatura, essa etapa foi meticulosamente realizada por meio de uma pesquisa sistemática em artigos científicos publicados entre maio de 2012 e maio de 2024. Foram utilizadas bases como os periódicos da Capes, SCIELO e Google Acadêmico, com foco nos termos “Medida Socioeducativa”, “meio aberto”, “esporte” e “lazer”. Além disso, a exploração incluiu a realização de entrevistas exploratórias não padronizadas (Gil, 2008), que forneceram insights qualitativos essenciais para o desenvolvimento do modelo teórico.

Na fase de verificação, a análise dos dados coletados se aprofunda, incorporando entrevistas com profissionais dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) em três municípios dos Campos Gerais do Paraná, nomeadamente Ponta Grossa, Carambeí e Palmeira. Essas entrevistas, somadas à revisão da literatura, permitem uma avaliação crítica e fundamentada das hipóteses iniciais, o que contribui para a formulação de conclusões robustas e cientificamente válidas.

Por outro lado, ao aplicar a Análise de Conteúdo de Bardin nesse contexto, o pesquisador inicia com hipóteses relacionadas à influência do esporte e lazer nas medidas socioeducativas. A leitura dos documentos e a observação detalhada dos dados permitiria identificar categorias relevantes, que seriam então codificadas e analisadas para revelar padrões e inferências significativas. A análise final consolidaria essas inferências em uma compreensão mais ampla do fenômeno, contribuindo para a construção do conhecimento de forma estruturada e detalhada.

1.4 DA INDIVIDUALIDADE AO COLETIVO: O PODER DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) NA ANÁLISE DE DINÂMICAS SOCIAIS

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvido por Ana Maria Lefèvre e Fernando Lefèvre, é uma metodologia qualitativa que organiza depoimentos individuais em discursos-síntese, representando o pensamento coletivo. Essa abordagem é baseada na ideia de que as representações sociais podem ser expressas coletivamente, preservando a individualidade dos depoentes enquanto

busca uma compreensão mais ampla das opiniões coletivas. Lefèvre; Lefèvre (2012, p.27) explicam que o DSC,

é uma técnica de pesquisa empírica que tem como objeto o pensamento de coletividades que permite iluminar o campo social pesquisado, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais ou sujeitos coletivos que o habitam.[...] filia-se àquelas correntes do pensamento contemporâneo que valorizam o múltiplo, o complexo, os diferentes, mas considerando, com o mesmo grau de importância, **que esse múltiplo e complexo convive em tensão dialética com o semelhante, com o uno, o simples** (Lefèvre; Lefèvre, 2012, grifo nosso, p. 27-28).

Portanto, a metodologia do DSC, que vem sendo sistematizada desde a década de 90, combina o múltiplo e o complexo, considerando a tensão dialética entre as diferenças e as semelhanças nas visões dos atores sociais.

O principal objetivo do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é “recuperar e descrever, empiricamente, o que as coletividades pensam sobre tudo aquilo que estão habilitadas, como conjunto de atores sociais, a pensar” (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 7). A partir dessa abordagem, não só se descreve o pensamento coletivo, mas também se busca entender “por que pensam assim” as coletividades pesquisadas (Lefèvre; Lefèvre, 2012, p. 8). Lefèvre; Lefèvre (2005) apresentam a seguinte definição do DSC,

O Discurso do Sujeito Coletivo consiste numa forma não matemática nem metalinguística de representar (e de produzir) de modo rigoroso o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-sínteses que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdo discursivo de sentido semelhante” (Lefèvre; Lefèvre, 2005, p. 25).

O processo metodológico do DSC, de acordo Lefèvre; Lefèvre (2005) envolve várias etapas: a coleta de depoimentos individuais, a identificação de expressões-chave, a construção de ideias centrais e ancoragens, e a elaboração do discurso-síntese (Lefèvre; Lefèvre, 2012). Esse discurso final, redigido na primeira pessoa do singular, representa de forma coesa a coletividade, mesmo que tenha origem em diversas vozes.

O DSC é especialmente útil em pesquisas sociais por sua capacidade de capturar nuances e variações nas opiniões, revelando como diferentes contextos sociais e culturais influenciam as percepções coletivas (Lefèvre; Lefèvre; Teixeira, 2000). Ao contrário de abordagens quantitativas que simplificam respostas, o DSC oferece uma visão rica e detalhada do pensamento coletivo, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais subjacentes às representações coletivas.

Assim, o DSC se destaca como uma ferramenta poderosa para pesquisadores que desejam explorar o conhecimento do senso comum, alinhando-se com a teoria das representações sociais de Moscovici (2012) e proporcionando uma análise significativa do pensamento coletivo em contextos diversos.

1.5 A EVOLUÇÃO DA TÉCNICA DE ENTREVISTA: REFLEXÕES E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

A entrevista, para Gil (2008), é caracterizada como uma técnica na qual o pesquisador se posiciona diante do entrevistado e formula perguntas com o intuito de obter os dados pertinentes à pesquisa em curso. Essa prática representa uma interação social, configurando-se como um diálogo assimétrico, no qual uma das partes busca coletar informações enquanto a outra se apresenta como fonte de dados. Amplamente difundida nas ciências sociais, a entrevista figura como uma das técnicas de coleta de dados mais prevalentes. Profissionais de diversos campos, incluindo psicologia, sociologia, pedagogia, assistentes sociais, entre outros, fazem uso dessa abordagem não apenas para adquirir informações, mas também para fins diagnósticos e orientativos em contextos relacionados aos desafios humanos (Gil, 2008).

Para Fraser e Gondim (2004), a entrevista é compreendida como uma forma de interação social que enfatiza o uso da palavra, símbolos e signos elementos privilegiados nas relações humanas através dos quais os atores sociais constroem e buscam dar sentido à realidade que os cerca. Em consonância com as teorias vygotskianas, os elementos de mediação, tais como instrumentos e signos, desempenham um papel crucial na relação do sujeito com o outro e/ou com o mundo (Battisti, 2016).

Annette Garrett (1964) abordou essa questão na década de 60, destacando que as entrevistas não podem ser reduzidas a uma fórmula universal que funcione em todas as situações. Em sua perspectiva, quando isso ocorre, perde-se a essência humana e o interesse genuíno que devem estar presentes na entrevista, o que resulta em uma interação monótona, mecânica e, portanto, pouco significativa.

Garrett (1964) destaca que um bom entrevistador é aquele que demonstra habilidade em ouvir atentamente. Posteriormente, a autora levanta uma questão crucial: o que define um bom ouvinte? Ela argumenta que alguém que constantemente

interrompe o entrevistado para expressar suas próprias ideias sobre como agir em situações semelhantes não pode ser considerado um bom ouvinte. Da mesma forma, aquele que permanece passivo durante a entrevista também não se enquadra nessa categoria (Garrett, 1964).

Nos anos 90, Cremilda de Araújo Medina abordou o tema, considerando a entrevista como uma técnica de interação social e troca informativa, capaz de romper isolamentos grupais, individuais e sociais. Além disso, ela ressalta que a entrevista pode contribuir para a diversificação de perspectivas e para a disseminação democrática da informação (Medina, 1990).

Sarmiento (1994) conceitua a entrevista como uma interação comunicativa que reflete uma visão específica do ser humano e do mundo, sendo, portanto, guiada por uma Teoria Social. Ele destaca que a entrevista é uma relação face a face entre duas ou mais pessoas, cuja variedade de usos é determinada pela maneira e intenção de quem a conduz. No entanto, ressalta que essa interação é caracterizada por uma dinâmica de distância e envolvimento, conhecimento e ação, pensamento e realidade, interação e conflito, mudança e ser mudado.

O historiador André Gattaz oferece reflexões pertinentes sobre a natureza da entrevista. Ele destaca que, sendo essencialmente um diálogo, a entrevista proporciona aprendizado para ambas as partes envolvidas. Ao buscar estabelecer uma teoria para a condução de pesquisas de campo, Gattaz enfatiza que é a igualdade que confere credibilidade à entrevista, porém é a diferença que a torna significativa. Isso se deve ao fato de que o diálogo se concretiza a partir da disparidade de conhecimento entre o entrevistador e o entrevistado (Gattaz, 1996, p. 261).

Segundo Medina (1990), durante a entrevista o entrevistador precisa estabelecer uma relação de confiança e empatia com o entrevistado.

O desafiador dessa aventura é a inquietude, mantida viva, de ir ao encontro do outro, não tomando o outro como ISTO, objeto a que imprimirei a ferro e fogo, o meu EU. Como diz Martin Buber, o TU está pleno de mistérios a serem sondados. À medida que EU busco a TI, me projeto por inteiro, me perco e me acho, me revelo ENTRE o EU e o TU. O processo é de aprendizado, educativo: eu, entrevistador, lanço esses desafios para que o outro se revele no plano mais imediato [...], mas matizado pelo estímulo à abertura, por claro-escuros de sua subjetividade, que não estariam na pauta, mas a enriquecem (Medina, 1990, p. 44-45).

Para estabelecer uma verdadeira relação de comunicação, entendida como uma ação compartilhada, é necessário permitir-se compreender o outro, mergulhar em seu universo durante os momentos de investigação e construção narrativa, a fim

de apresentar uma realidade livre de reducionismos e julgamentos prévios. Jodelet (1998) argumenta que a alteridade emerge no contexto da diferença elaborada, pois está centrada na condição do “outro”. Este processo ocorre especialmente em sociedades plurais, caracterizadas pela diversidade cultural e pela presença de identidades nacionais, étnicas, religiosas ou raciais distintas. Dessa forma, a alteridade convoca simultaneamente a noção de pluralidade e identidade.

Desse modo, a entrevista vai além de simples perguntas e respostas, sendo um encontro genuíno entre subjetividades. Segundo Nilson Lage (2005), tanto o entrevistador quanto o entrevistado contribuem para moldar o tom da conversa, que se expande além das questões iniciais, permitindo aprofundamento e detalhamento dos temas discutidos (Lage, 2005).

A entrevista, como processo de construção de dados sobre as experiências humanas expressas pela linguagem, desempenha um papel crucial na pesquisa social contemporânea. Gil (2008) afirma que a entrevista é uma técnica flexível e essencial na coleta de dados das ciências sociais. Ela pode ser classificada em diferentes níveis de estruturação: as altamente estruturadas determinam respostas, enquanto as menos estruturadas são mais espontâneas e não seguem um modelo pré-determinado de questionamento.

Conforme Gil (2008), a ampla utilização da entrevista na pesquisa social se justifica por diversos motivos: a entrevista possibilita a obtenção de dados abrangentes sobre diversos aspectos da vida social e é altamente eficaz para coletar informações detalhadas sobre o comportamento humano, sendo os dados obtidos passíveis de classificação e quantificação.

Segundo Gil (2008), em comparação com o questionário, a entrevista, uma técnica comum nas ciências sociais, oferece vantagens adicionais: não exige que o entrevistado tenha habilidades de leitura e escrita; facilita a obtenção de um maior número de respostas, pois é mais difícil ignorar uma entrevista do que um questionário. Além disso, o autor destaca que a entrevista proporciona maior flexibilidade, permitindo ao entrevistador esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se às pessoas e circunstâncias da entrevista; possibilita capturar a linguagem corporal, entonação e ênfase nas respostas do entrevistado (Gil, 2008).

Gil (2008) aponta que, apesar de suas vantagens, a entrevista também possui uma série de desvantagens, o que a torna, em certas circunstâncias, menos recomendável que outras técnicas. As principais limitações da entrevista incluem:

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
- b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado;
- g) os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas (Gil, 2008, p.110).

Nesse contexto, é importante salientar a existência de diversos tipos de entrevistas¹ (Ferreira; Schimanski; Bourguignon, 2012). Destaca-se a entrevista semiestruturada por possibilitar a avaliação de crenças, atitudes, sentimentos, valores, razões e motivos, juntamente com o comportamento e os eventos associados (Rosa; Arnoldi, 2017).

A entrevista semiestruturada, segundo Rosa e Arnoldi (2017), é necessário compor um roteiro de tópicos selecionados com questões flexíveis que visem facilitar as lembranças dos informantes e instalar noções de credibilidade. As entrevistas longas permitem análise quantitativa e qualitativa das respostas.

Fraser e Gondim (2004) afirmam que a entrevista semiestruturada propicia o cultivo de uma relação intersubjetiva entre entrevistador e entrevistado, permitindo uma melhor compreensão dos significados, valores e opiniões dos indivíduos acerca de suas experiências pessoais. É através das trocas verbais e não-verbais estabelecidas nesse contexto de interação que essa compreensão se desenvolve (Fraser; Gondim, 2004).

As entrevistas semiestruturadas oferecem um ambiente mais espontâneo, permitindo que os entrevistados vão além das perguntas diretas e explorem temas relacionados que talvez o entrevistador não tenha previsto. Triviños (1992) esclarece que,

entender por entrevistas semi-estruturadas, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 1992, p. 146).

¹ Conforme Gil (2008), as entrevistas podem ser categorizadas em: entrevista informal; entrevista focalizada; entrevista por pautas; Entrevista estruturada, entrevistas face a face e por telefone; entrevistas individuais e em grupo.

Esse formato valoriza a presença do pesquisador, mas, ao mesmo tempo, dá ao entrevistado a liberdade necessária para contribuir com suas perspectivas, enriquecendo a investigação (Triviños, 1992). A flexibilidade, segundo Triviños (1992), das entrevistas semiestruturadas é fundamental porque, além de seguir um roteiro com perguntas orientadoras, permite que novos aspectos surjam e sejam explorados, ampliando o alcance e a profundidade da pesquisa. Dessa forma, a interação entre pesquisador e entrevistado se torna um processo dinâmico e colaborativo, onde novas ideias podem florescer e levar a descobertas inesperadas.

Rosa e Arnoldi (2008) reforçam que a entrevista semiestruturada cria um ambiente de diálogo e troca, permitindo que o entrevistado expresse suas reflexões, crenças e sentimentos de forma mais profunda e subjetiva. De tal modo, Rosa e Arnoldi (2008) ressaltam que, na entrevista semiestruturada, as questões devem ser

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 36).

De acordo com Minayo (2002), essa abordagem permite ao pesquisador uma interação mais rica com o participante, o que resulta em uma compreensão mais detalhada do fenômeno estudado. A estrutura flexível da entrevista semiestruturada não só facilita a adaptação das perguntas conforme a conversa avança, como também permite explorar novos temas que surgem durante o diálogo, enriquecendo o conteúdo coletado.

Entre as principais vantagens dessa técnica, destaca-se a flexibilidade em adaptar perguntas em tempo real e a capacidade de captar dados mais profundos e contextualizados (Triviños, 1992; Minayo, 2002). A natureza informal da entrevista semiestruturada ajuda a criar um ambiente de confiança, onde os entrevistados se sentem mais à vontade para compartilhar informações pessoais e sensíveis. No entanto, essa abordagem também traz desafios, como a necessidade de habilidades interpessoais do entrevistador e a complexidade na análise dos dados, que requer uma interpretação cuidadosa para evitar vieses.

Essa técnica tem atraído cada vez mais interesse justamente porque oferece uma maior probabilidade de que os pontos de vista dos entrevistados sejam expressos de maneira autêntica, em comparação com entrevistas padronizadas ou questionários mais rígidos (Flick, 2009a). As entrevistas semiestruturadas são uma ferramenta poderosa para capturar a riqueza das experiências humanas em suas múltiplas dimensões.

1.6 O JOGO DA VELHA COMO FERRAMENTA LÚDICA E EDUCACIONAL: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO

O conceito de “jogo” tem sido objeto de extensas análises e aplicações nas últimas décadas (Sombreiro, 2020). Sua interpretação é multifacetada e sua utilidade abrange diversos contextos, como entretenimento, marketing, educação e recreação, entre outros. O mesmo autor elucida que, os jogos analógicos são aqueles criados para ambientes não digitais, como jogos de tabuleiro, cartas e similares (Sobreiro, 2020).

Gonçalves, Junior e Bezerra (2020) discorrem sobre as transformações na estética e no design dos jogos analógicos ao longo das décadas de 90. Entre esses jogos, os de tabuleiro se destacam por constituírem uma categoria singular, possuindo características e vantagens peculiares em relação aos jogos digitais, uma vez que dispensam alta tecnologia ou consumo de energia elétrica. Conhecidos também como board games em inglês, os jogos de tabuleiro geralmente são compostos por peças, um tabuleiro e mecanismos de movimentação, todos regidos por um conjunto de regras preestabelecidas (Gonçalves; Junior, Bezerra, 2020).

O jogador tem a capacidade de movimentar-se pelo tabuleiro para executar tarefas, solucionar enigmas e responder perguntas, com o objetivo principal de percorrê-lo uma ou várias vezes, de acordo com as regras e objetivos estabelecidos (Cunegato, 2017; Gonçalves; Junior, Bezerra, 2020). Jogos contemporâneos de tabuleiro enfatizam estratégia, reduzindo a sorte, e possuem maior cuidado estético, sendo usados para entretenimento e educação (Cunegato, 2017). Originariamente analógicos, muitos jogos foram adaptados para o meio digital, resultando em uma vasta gama de opções (Jesus Silva; Da Silva, Junior, 2021).

O Jogo da Velha é um passatempo envolvente para dois jogadores, onde o objetivo é formar uma linha com três símbolos iguais em um tabuleiro três por três. Suas origens remontam a tempos antigos, com tabuleiros esculpidos em rochas como referências mais primitivas. Além do seu uso recreativo, o Jogo da Velha tem sido explorado como ferramenta educacional, especialmente no ensino de matemática (Silva, 2011; Tubino, 2010). Monteiro (2022) destaca sua aplicação para o ensino de operações matemáticas, como multiplicação e adição, proporcionando uma forma lúdica e eficaz de desenvolver habilidades de resolução de problemas entre os alunos. Neste contexto, surge uma abordagem inovadora que combina a técnica de entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 2004), com o dinamismo do Jogo da Velha (Monteiro, 2022).

1.7 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA DOCUMENTAL NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: MÉTODOS E APLICAÇÕES

Para entender a pesquisa documental no contexto da pesquisa qualitativa, é essencial, como destaca Esteban (2010), reconhecer que os pesquisadores qualitativos estão mais interessados em interpretar o significado das ações humanas em seu contexto social, do que em atos isolados (Fávero; Centenaro, 2019). Gil (2008) amplia essa compreensão ao observar que, embora alguns dados sejam obtidos diretamente das pessoas, muitos outros são coletados indiretamente por meio de documentos como livros, jornais, registros oficiais, estatísticas, fotos, filmes e vídeos. Esses documentos são valiosos porque permitem ao pesquisador acessar informações de maneira eficiente e, muitas vezes, são a única forma de realizar certas investigações sociais.

Para Fávero e Centenaro (2019) a pesquisa documental não se limita apenas a textos escritos que esclarecem determinados temas. Na verdade, qualquer objeto que contribua para a investigação de um fato ou fenômeno pode ser considerado um documento (Fávero; Centenaro, 2019). Tradicionalmente, a pesquisa documental se apoia em registros escritos e contínuos, como os produzidos por agências governamentais. No entanto, segundo Gil (2008) ela também pode utilizar registros episódicos e privados, como documentos pessoais ou imagens da mídia, e até mesmo

“dados encontrados”, que incluem vestígios físicos como o desgaste de pisos ou o acúmulo de lixo, revelando comportamentos e padrões sociais.

Lüdke e André (2015) ressaltam que a análise documental busca extrair informações factuais dos documentos, guiada por questões ou hipóteses específicas. Embora não exista uma definição única para a análise documental, o processo envolve métodos e técnicas adequadas para manusear os documentos, organizar as informações em categorias e, finalmente, elaborar sínteses. Como destacam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a investigação documental é um processo metodológico que segue um percurso definido e utiliza instrumentos técnicos específicos. Essa visão está em sintonia com Pimentel (2001), que descreve a análise documental como um processo investigativo que exige tanto um método quanto ferramentas técnicas adequadas (Fávero; Centenaro, 2019).

1.8 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ABORDAGENS E APLICAÇÕES SEGUNDO ROBERT K. YIN

Robert K. Yin, em seu livro “Estudo de Caso: Planejamento e Métodos”, apresenta uma visão detalhada sobre o uso do estudo de caso como uma estratégia eficaz de pesquisa. Ele define o estudo de caso como uma investigação empírica que examina fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Yin (2001) enfatiza que o estudo de caso é particularmente útil para responder a perguntas do tipo “como” e “por quê”, em situações onde o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos. Ele oferece um modelo de pesquisa que abrange desde a formulação das questões até a análise final, destacando a importância da validade e confiabilidade, que devem ser garantidas ao longo de todo o processo.

Além de discutir a validade e confiabilidade, Yin (2001) explora a análise das evidências, sugerindo estratégias baseadas em proposições teóricas e descrições detalhadas dos casos. Ele apresenta métodos como a adequação ao padrão e a análise de séries temporais, aplicáveis tanto a estudos de caso únicos quanto a múltiplos, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. Apesar de algumas críticas que consideram o estudo de caso como uma abordagem “mais fraca” nas Ciências Sociais, ele tem sido amplamente utilizado em áreas como Psicologia e

Administração, e em teses e dissertações. Críticos como Goode e Hatt (1969) e Bonoma (1985) apontam que essas críticas podem surgir da visão limitada do método como um recurso pedagógico, sem o reconhecimento adequado de seu valor como estratégia de pesquisa.

O estudo de caso, como destacam Goode e Hatt (1969), não é apenas uma técnica específica, mas uma forma de organizar dados sociais, preservando a integridade do objeto estudado. Tull e Hawkins (1976) e Bonoma (1985) reforçam que essa abordagem envolve uma análise intensiva de situações particulares, oferecendo uma compreensão profunda dos fenômenos estudados. Yin (1989) acrescenta que o estudo de caso utiliza múltiplas fontes de evidência, o que o torna uma estratégia robusta para a investigação de fenômenos complexos.

Essa metodologia, segundo Yin (1989) embora muitas vezes associada a pesquisas exploratórias, quando bem planejada e executada, oferece insights valiosos que contribuem significativamente para o entendimento de fenômenos complexos e contemporâneos.

1.9 OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA E DIRETA NAS DINÂMICAS INSTITUCIONAIS

No Brasil, a observação etnográfica é amplamente reconhecida como uma ferramenta essencial para compreender práticas culturais e sociais em diferentes contextos. Gilberto Velho (1994) e Roberto DaMatta (1981) destacam a importância dessa metodologia para revelar as camadas mais profundas das interações sociais. Velho (1994) utilizou a observação para analisar como as identidades sociais são construídas no cotidiano das camadas médias urbanas, enquanto DaMatta (1981) mostrou que, embora a nação se defina por símbolos e leis formais, a sociedade se reconhece por meio de suas práticas culturais, como culinária, festas, o carnaval, o "jeitinho" brasileiro, a hospitalidade e a música. Essas análises ilustram como a observação etnográfica permite uma compreensão mais ampla e crítica dos valores e dinâmicas que estruturam a vida social.

A relevância desse método também é evidenciada em contextos institucionais, onde as relações de poder estão mais acentuadas. Maria Peirano (1995) ressalta que a postura de "distância crítica" do pesquisador, característica da observação etnográfica, é essencial para evitar influenciar os comportamentos do

grupo observado, algo que pode ser um desafio em abordagens participativas. Essa postura é particularmente importante em instituições como os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). Nesses espaços, as interações entre adolescentes em medidas socioeducativas e os profissionais são marcadas por hierarquias e dinâmicas de poder, especialmente porque esses adolescentes, por determinação judicial, precisam comparecer regularmente à instituição.

Assim, a observação etnográfica, ao combinar distanciamento crítico e atenção às práticas culturais, torna-se uma metodologia indispensável para captar as interações e dinâmicas institucionais. Ela permite uma análise mais aprofundada e imparcial das relações sociais, contribuindo significativamente para a compreensão das práticas sociais, especialmente em ambientes onde as hierarquias e o controle social estão em evidência.

A observação direta, conforme Gil (2008), será a principal metodologia deste estudo, permitindo ao pesquisador atuar como um "espectador crítico" e analisar as interações e práticas sociais dos adolescentes em conflito com a lei de forma imparcial, sem interferir nos fenômenos observados. Complementada pelo uso de diários de campo, essa técnica possibilita o registro sistemático das observações e reflexões, enriquecendo a compreensão das dinâmicas sociais e institucionais no contexto analisado (Gil, 2008). Isso é particularmente relevante em contextos institucionais, nas medidas socioeducativas, Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), onde é fundamental captar as interações entre adolescentes e profissionais de maneira prática. Este método foi aplicado aos adolescentes atendidos pelo CREAS durante o período de espera para a realização das entrevistas com os profissionais. Nesse intervalo, foi possível acessar o espaço físico e observar as atividades realizadas pelos adolescentes no local. O contato direto com a equipe permitiu uma imersão no cotidiano das medidas socioeducativas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das práticas e interações presentes no contexto observado.

1.10 ANÁLISE DE SIMILITUDE COM IRAMUTEQ: FERRAMENTAS PARA ANÁLISE TEXTUAL AVANÇADA

O conteúdo textual das entrevistas foi submetido à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) por meio do software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), uma ferramenta gratuita desenvolvida por Pierre Ratinaud em 2014. Esse software, que opera como uma interface do R, é amplamente recomendado para o gerenciamento e tratamento estatístico de textos, incluindo entrevistas e questionários abertos, como ressaltado por Camargo e Justo (2013) e Loubère e Ratinaud (2014).

Desde que começou a ser utilizado no Brasil em 2013, o Iramuteq se tornou uma opção valiosa para a análise de dados textuais, como transcrições de entrevistas, respostas a questionários, documentos legais e textos midiáticos. Uma das análises mais relevantes que o software realiza é a de similitude, que se baseia na concorrência de palavras em segmentos de texto e na teoria dos grafos (Camargo; Justo, 2013). Essa análise permite visualizar as relações entre as formas linguísticas de um corpus, destacando o conteúdo discursivo de forma clara e organizada.

Para utilizar o Iramuteq, é necessário primeiro instalar o software R e, em seguida, o próprio Iramuteq, seguindo as instruções específicas para garantir que ambos funcionem corretamente. O próximo passo é preparar o corpus textual, compilando todas as entrevistas ou documentos em um único arquivo de texto, preferencialmente utilizando editores como OpenOffice ou LibreOffice, para evitar problemas de formatação. As entrevistas devem ser formatadas de maneira que o Iramuteq possa identificá-las e organizá-las para análise.

Após a preparação, o corpus é importado para o Iramuteq, que processa o texto e o organiza para a análise. O software oferece várias ferramentas, como a análise lexicográfica, que examina a frequência e distribuição das palavras, a análise de similitude, que identifica relações entre palavras e segmentos de texto, e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que agrupa textos com base em similaridades, revelando categorias emergentes (Ratinaud, 2014).

Depois de executar as análises, os relatórios gerados pelo Iramuteq devem ser examinados para identificar padrões, categorias e relações nos dados. É fundamental que o pesquisador reflita criticamente sobre esses resultados, considerando os objetivos da pesquisa e o contexto dos dados.

Os resultados devem ser documentados de forma clara, utilizando gráficos e tabelas gerados pelo Iramuteq para apoiar as conclusões. Ratinaud (2014) explica que a apresentação desses dados pode ser feita por meio de relatórios ou apresentações que resumam as descobertas, ilustrando os principais pontos com as visualizações geradas pelo software. Assim, o Iramuteq permite que os pesquisadores extraiam significados e padrões de dados qualitativos de maneira eficaz e sistemática, contribuindo para uma análise robusta e detalhada.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIA SOCIAL NA VIDA COTIDIANA

As representações sociais (Moscovici, 2012) e a memória social (Sá, 2015), estão intimamente ligadas e são essenciais para a compreensão da sociedade e da identidade individual e coletiva (Borges, 2023; Campos, 2017; Sá, 2015; Rocha, 2014). Para Nagel; Contarello e Wachelke (2011); Sá (2015) as representações sociais são práticas de conhecimento desenvolvidas e disseminadas pela interação entre atores sociais nas práticas comunicativas cotidianas.

Neste capítulo, as duas áreas teóricas discutidas, serão a Teoria das Representações Sociais e Memória Coletiva, as quais fundamentam-se principalmente nas hipóteses teóricas do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917). Por isso, as seções 2.1 e 2.2 destacarão inicialmente a influência durkheimiana, bem como a maneira como esses dois campos se cruzaram. A estrutura a seguir é o resultado desse esclarecimento.

Na seção 2.1 será destacada a noção de Representações Coletivas desenvolvidas por Émile Durkheim (1970) explicando o impacto desta na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Moscovici procurou na sociologia um contra-argumento para a perspectiva psicológica tendo como ponto de partida a teoria de Durkheim. O conceito de Moscovici surge de uma releitura crítica das noções representacionais coletivas de Durkheim em sua teoria do funcionalismo, que envolveu um debate entre “velhas” teorias sociológicas.

Na subseção 2.1.1, é estudada a base teórica da relação dialética do conceito da Representação Social, que é a relação estabelecida pelo homem entre os aspectos individuais e sociais (Guareschi; Jovchelovitch, 2009; Sá, 2015; Jodelet, 2012, Rocha, 2014). Essa análise do conceito de representação social alinha-se com a concepção de sociedade e ideologia de Moscovici (Crochík, 1994).

Na subseção 2.1.2, Jodelet (2012), Rocha (2014) e Castilho, Salgueiro e Parreira (2018) discutem os conceitos de ancoragem e objetivação, fundamentais na construção dialética das representações sociais. Moscovici (2012, 1978, 1976), Jodelet (2009) e Sá (2015) abordam os universos consensual e reificado, enquanto Jodelet (2009) organiza esse processo em três esferas de pertencimento: subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade. Segundo esses autores, ancoragem e objetivação possibilitam a construção das representações sociais ao

articular o presente e o ausente, o objetivo e o subjetivo, o atual e o imaginado. Esses conceitos permitem classificar e delimitar as diversas configurações intelectuais que constroem a realidade dos grupos sociais.

Na subseção 2.1.3 estudados os conceitos de representações sociais e práticas sociais, que são amplamente utilizados nas ciências sociais, pois enfocam as relações entre representações e práticas. Os estudos mostraram que as representações sociais são usadas para orientar o comportamento, embora possam ser encontrados desafios metodológicos ao analisar essas relações (Campos, 2017; Sá, 2015; Rocha, 2014; Almeida; Santos; Trindade, 2000). Os desafios metodológicos relacionados às representações sociais e práticas sociais, de acordo com Bertoni, Galinkin (2017); Spink (1993; 1999; 2010) e Almeida, Santos e Trindade (2000), incluem a necessidade de entender como as pessoas constroem o significado, como esse significado é transmitido, e como esse significado afeta o comportamento. Nesse sentido, a definição de prática terá como referência primária o ato de interação, que é o comportamento grupal que ocorre durante a interação, a fim de compreender como as pessoas interpretam o significado e como esse significado é transmitido.

Na subseção 2.1.4. seguindo o pensamento de Goffman (2009), é possível afirmar em termos gerais, que a interação (ou seja, interação face a face) pode ser definida como a influência recíproca de indivíduos sobre as ações de outros quando eles estão fisicamente presentes. Advém, a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) enfatiza três pilares essenciais: interatividade, que molda comportamentos através das relações sociais; dinamicidade, que reflete a evolução das práticas frente às mudanças sociais; e reciprocidade, que aponta a influência mútua entre práticas e representações.

Na seção 2.2, apresenta-se o conceito de memória social de Halbwachs. O sociólogo francês Halbwachs, discípulo de Durkheim, mostrou interesse pelas categorias utilizadas pelo professor para produzir dados sociológicos, como suicídio e classes sociais. Maurice Halbwachs (1990), sociólogo, foi o primeiro a falar sobre memória coletiva, e seus trabalhos trouxeram à tona o aspecto social da memória. Seu livro “A Memória Coletiva” é considerado a principal referência para o estudo da memória coletiva (Borges, 2023; Schmidt, Mahfoud, 1993).

Borges (2023); Peres (2021); Miranda (2019); Schmidt e Mahfoud (1993), concordam que, a memória individual é uma perspectiva da memória coletiva e que as impressões específicas sobre os fatos são feitas de detalhes e sequências quando

os lembramos. Halbwachs também discutiu a função da memória, incluindo como ela é influenciada por fatores sociais e culturais. Segundo Halbwachs (1990), os “quadros sociais” são ativados na memória a partir da fase de reconhecimento e reconstrução, na qual as memórias sobrevivem e, por consequência, se articulam entre si. Os grupos, tanto no presente como no passado, permitem a localização espacial e temporal da memória, permitindo a sua constituição como algo distinto do fluxo contínuo e evanescente das vidas.

Na subseção 2.2.1, será descrita a memória social utilizando os estudos de Sá (2015), visto que sua base teórica é Halbwachs. Sá (2015) apresenta algumas hipóteses sobre o conceito de memória social, que difere do conceito de memória coletiva. Logo, é importante reconhecer que a memória social não é de ordem psicológica e não é apenas sociológica. A construção, manutenção e atualização da memória social, mesmo em suas manifestações mais individualizadas, dependem inteiramente da interação social ou da comunicação intra e/ou intergrupar, erudita e/ou massa (Sá, 2015).

Na subseção 2.2.2, Sá (2015, p. 322) argumenta que a memória e o pensamento social contemporâneo estão indissociavelmente ligados e quase indistinguíveis, ou seja, o que se lembra do passado está sempre entrelaçado com o que se sabe sobre ele. Nesse seguimento, destaca-se dois subconjuntos de memórias básicas. O primeiro são: memórias pessoais; memórias comuns e memórias coletivas. O segundo subconjunto de memórias básicas são: memórias orais; memórias documentais e memórias práticas. Essas classificações em relação à memória social, são de suma importância para entender os aspectos dos resultados obtidos nesta tese.

2.1 GÊNESE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para sintetizar, no coração das **representações sociais**, no coração das revoluções científicas, existem temas que perduram como **imagens-conceito ou que são o objeto de controvérsias antes de serem questionadas**. Quais são elas? Que formas tomam? Imagens-conceito? Concepções primárias profundamente **ancoradas na memória coletiva**? Noções primitivas? Certamente algo de tudo isso. Todos nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas (Moscovici, 2007, p. 238, grifo nosso).

No núcleo das representações sociais e das revoluções científicas estão temas persistentes que aparecem como imagens-conceito ou se transformam em objetos de controvérsia antes de serem questionados (Sá,1996). As imagens-conceito são pilares que moldam nossa percepção da realidade, funcionando como lentes através das quais interpretamos o mundo. Elas são dinâmicas, adaptando-se com novas experiências e conhecimentos.

A memória coletiva, é um reservatório de saberes e experiências compartilhadas, é o berço dessas imagens, transmitidas de geração em geração e enraizadas na psique social, influenciando nossos pensamentos e ações (Rocha, 2014). As noções primitivas e inatas também contribuem para a formação dessas imagens, fornecendo uma base para ideias mais complexas. Discursos, crenças e representações se entrelaçam com as imagens-conceito através da linguagem, que articula e perpetua essas ideias, moldando a realidade social. As revoluções científicas desafiam imagens-conceito preexistentes, com novos paradigmas questionando os fundamentos da compreensão científica e abrindo caminho para novas perspectivas.

Moscovici², autor da Teoria das Representações Sociais (TRS), chegou a Paris em janeiro de 1948 e, vindo da Romênia, viveu o racismo, a discriminação e a ascensão do comunismo. Por esse motivo, ele acreditava que o campo da psicologia social era o mais adequado para abordar essas questões, bem como aquelas relacionadas à política, economia e indústria pós-Segunda Guerra Mundial (Marková, 2017). No prefácio da primeira edição de seu livro *La psychanalyse: son image et son public*, publicado em 1961 (Moscovici,2012), ele expressa esses pontos de vista, argumentando que a psicologia social ocupa uma posição única e estratégica entre as ciências sociais, mais especificamente entre a sociologia e a Antropologia Social. A esse respeito, o autor teve como referência os cientistas sociais Émile Durkheim, sociólogo francês, e Georgi Plekhanov³, marxista e filósofo político russo. Para

² Em 1925, Serge Moscovici nasceu em uma família judia em Braila, Romênia. Durante a Segunda Guerra Mundial, de 1941 a 1944, o regime de Ion Antonescu o obrigou a trabalhar em um campo de trabalhos forçados em Bucareste. Ele começou a gostar de ler e aprender francês nessa época, e leu Spinoza e Descartes para ajudá-lo a lidar com sua difícil situação. Depois de ser solto, ele estudou e viajou para a Alemanha, Áustria e Palestina (Camargo,2015).

³ Georgi Valentinovitch Plekhanov (1856-1918) foi uma figura chave no desenvolvimento do marxismo russo tradicional. Quando o POSDR se separou em 1903, ele era um populista na juventude e mais tarde o fundador do grupo Emancipação da Força de Trabalho (um antecedente do Partido Social-Democrata Russo). Ele inicialmente apoiou os bolcheviques antes de passar para os mencheviques mais tarde, com alguns pontos de convergência com Lenin entre 1908 e 1912. Parte da "defesa

Marková (2017), apesar de suas grandes diferenças políticas e filosóficas, esses dois pesquisadores compartilhavam uma preocupação com o estudo do conhecimento social⁴.

Nesse seguimento, destaca-se Émile Durkheim⁵ que foi o primeiro teórico a se referir às representações sociais como “representações coletivas”, descrevendo a distinção do pensamento social em relação ao pensamento individual⁶ (Moscovici, 1978). Conforme Sá (2015), as representações coletivas, fez uma abordagem sociológica do fenômeno na virada do século XX e sustentou empiricamente o estudo das religiões (Sá,2015). As relações comportamentais nas representações “durkheimiana” foram baseadas nos conceitos de coercitividade, exterioridade e autonomia.

Moscovici (2012, p.13), “[...] reconheceu uma dívida duradora ao trabalho de Durkheim [...]”, no livro “Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social”, pois procurava estabelecer uma ciência “mista”, centrada no conceito de representação. No entanto, a formulação de Durkheim do conceito de representações coletivas revelou uma “herança ambígua para a psicologia social”. Durkheim (1970) faz uma distinção entre o estudo das representações individuais e coletivas. Segundo ele, o estudo das representações individuais caberia à psicologia, e o estudo das representações coletivas à sociologia.

Tal distinção baseava-se na crença desse teórico de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram distintas daquelas que explicavam os fenômenos pessoais. Como resultado, as representações coletivas, assumem seu significado sociológico: seu poder de obrigar tem a função de integrar e de conservar a sociedade (Moscovici, 2012). Desse modo, as representações coletivas são o

nacional” na Primeira Guerra Mundial e depois oponente da Revolução de Outubro, sua reputação negativa nos últimos anos é normalmente projetada em toda a sua carreira (Maso,2016).

⁴ Plekhanov prestou atenção às contribuições potenciais para a psicologia social no contexto do conhecimento político enquanto Durkheim examinava o conhecimento social no campo da sociologia (Marková, 2017). Ambos acreditam que, com base em suas respectivas posições, a importância estratégica da psicologia social poderia ser atribuída à sua capacidade de responder a fenômenos sociais, políticos, econômicos e históricos. Moscovici definiu a psicologia social como um campo em movimento com sua própria especialização desde o início.

⁵ Para Oliveira e Bertoni (2019), uma das primeiras obras de Durkheim, Da divisão do trabalho social, publicada em 1893, fazia referência ao termo “representação”, que surgiu da noção de consciência coletiva e, ao não a utilizar gratuitamente, serviu de catalisador para a formulação da noção de Representação Coletiva.

⁶ O processo de pensamento individual seria um fenômeno puramente psicológico que não se reduziria à atividade mental, e o processo de pensamento social não resultaria da soma dos processos de pensamento individuais (Moscovici, 1978).

resultado de eventos sociais e, como tal, são o produto de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual. Por essa razão, Durkheim argumenta que não se pode abordar as representações coletivas a partir de uma perspectiva individual (Durkheim, 1970).

A psicologia social de Moscovici (2012), sob outra perspectiva foi consistentemente focada em questões relacionadas a como as coisas mudam na sociedade, ou seja, em processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, como conservação e preservação, tornam-se parte da vida social. Moscovici (2012) tinha interesse pela inovação e mudança social o que levou a perceber que, do ponto de vista sociopsicológico, as representações não podem ser vistas como algo dado ou servir apenas como variáveis para explicação. Ao contrário, a partir dessa perspectiva, é a construção dessas representações que se torna a indagação que precisa ser discutido devido à sua insistência em “[...] discutir como um fenômeno que antes era visto como um conceito, como em enfatizar o caráter dinâmico das representações, contra seu caráter estático de representações coletivas da formulação de Durkheim” (Moscovici, 2012, p.15). Moscovici (2012) esteve mais,

interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, **em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações**. Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional de uma cultura que novas representações emergem (Moscovici, 2012, p.15-16, grifo nosso).

O fenômeno das representações está vinculado a processos sociais que se preocupam com as diferenças na sociedade. E Moscovici sugeriu que as representações sociais são o produto da criação coletiva nas condições modernas para explicar essa conexão, sugerindo que o processo de criação coletiva pode diferir em outras condições sociais (Moscovici, 2012). Moscovici frequentemente destacava essa desconexão ao apresentar sua teoria das representações sociais e afirmava que essa era a principal razão pela qual ele preferia o termo “social” ao termo “coletivo” de Durkheim.

2.1.1 Conceito de Representação Social

Moscovici, sempre relutou em oferecer uma definição precisa de representações sociais por acreditar que isso poderia reduzir o escopo conceitual (Sá,1996). Mas, é claro que, ao apresentar a distinção entre esta e as representações coletivas (Durkheim), Moscovici fez a primeira tentativa de definição no que diz respeito às representações sociais.

Moscovici explica em duas denominações pertinentes que,

- a) As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos.
Durkheim, fiel à tradição aristotélica e Kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações [...] nós as vemos como **estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamento que surgem e desaparecem**, junto com as representações (Moscovici, 2012, p.46-47, grifo nosso).

As representações sociais que interessam a Moscovici (2012), são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. Moscovici (2012, p.48) afirma que, sua relevância continua crescendo na proporção direta com “a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores - as ciências, religiões e ideologias oficiais- e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum”. A aceleração dessa tendência, a multiplicidade de tais mudanças e o desenvolvimento de canais de comunicação de massa aumentaram a necessidade de um elo entre nossas crenças e práticas geralmente abstratas como indivíduos sociais. Em outras palavras, há uma necessidade constante de reconstruir o “senso comum”⁷, ou o modo de compreensão que fundamenta as imagens e sentidos, sem as quais nenhum coletivo pode funcionar. Moscovici (2012) esclarece que,

Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem **representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas**, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a construir uma categoria de fenômeno à parte. E a características específica dessas representações é precisamente a de que elas “corporificam ideias” em experiências coletivas e **interações em comportamento**, que podem com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações

⁷ É relevante pontuar que Mauss (1974), Bourdieu (1982), Goffman (1983) e Maffesoli (1988), contribuíram com seus estudos em relação ao senso comum, mas, foi Serge Moscovici quem deu uma contribuição significativa para o desenvolvimento do conceito de representação social e para o diálogo teórico/metodológico entre sociologia e psicologia.

mecânicas. O escritor bíblico já estava consciente disso quando afirmou que o verbo (a palavra) se fez carne; e o **marxismo confirma isso quando afirma que as ideias, uma vez disseminadas entre as massas, são e se comportam como forças materiais** (Moscovici, 2012, p.48, grifo nosso)

As representações coletivas, para Moscovici (2012) são fenômenos que exigem ser descritos e explicados. Esses fenômenos específicos estão ligados a um certo estilo de compreensão e comunicação, que cria tanto a realidade quanto o senso comum. O autor afirma, prefiro o termo “social” a “coletivo” para enfatizar essa distinção. Por isso, que Moscovici é responsável por uma “virada metodológica” na psicologia social sobre o valor da compreensão do senso comum (Spink, 1999).

Dessa forma, Alves-Mazzotti (2008), referendando Moscovici (1978), explica que o estudo individual conduzido pela psicologia social representava um desafio para a compreensão da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, e que a tradição do positivismo estabelecia uma barreira adicional à extensão dos limites do campo.

Para Moscovici (2012) a ideia é construir uma “psicologia social do conhecimento” e é no contexto maior desse projeto que seu trabalho sobre representações sociais deve ser visto. Um dos objetivos de Moscovici (2012) ao formular e desenvolver a teoria das representações sociais é a superação dos dualismos tradicionais (sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, indivíduo/coletivo, experimental/não experimental e bons e maus métodos). De tal modo, com a teoria das representações sociais,

temos uma história diferente, que questiona ao invés de adaptar-se, e busca o novo, lá mesmo onde **o peso hegemônico** do tradicional impõe as suas contradições [...], e a teoria das representações sociais vai buscar, **tanto dentro da Psicologia como fora dela, as possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica** a que se propõe. É o caráter dessa busca que lhe faz ser tanto uma teoria específica da **Psicologia social como um empreendimento interdisciplinar** (Guareschi; Jovchelovitch, 2009, p. 17, grifo nosso).

É importante observar que, segundo Paula, Sousa e Antunes (2018), a perspectiva de Denise Jodelet (conhecida como abordagem processual)⁸ é a que mais se aproxima da teoria expansiva das representações sociais de Moscovici. Além disso, a teoria do autor permite complementar e sistematizar as representações sociais objetivando-as em termos científicos. Em síntese: as “representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, **com um**

⁸ De acordo com Sá (1998) surgiram teorias como a abordagem social de Willen Doise e a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric, utilizando amplamente a teoria das representações sociais como ponto de partida para suas próprias teorias em um esforço para complementá-la.

objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 32, grifo nosso).

Dado o grau de complexidade que envolve a natureza das representações sociais, cabe à pesquisa científica descrevê-las e analisá-las em todas as suas dimensões. Jodelet (2001) afirma que os elementos-chave necessários para compreender a multidimensionalidade da teoria das representações sociais são os seguintes:

- 1º) a representação social é sempre representativa de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- 2º) as representações sociais envolvem uma atividade de simbolização do objeto e de sua interpretação, dando-lhe significados, que nada mais são que as construções cognitivas dos sujeitos sociais;
- 3º) o estudo das representações sociais deve envolver todos os aspectos que demonstrem o grau de pertença dos sujeitos a um grupo social e como os mesmos participam da vida em sociedade e que cultura expressam;
- 4º) as representações sociais se apoiam em suportes linguísticos e em comportamentos que dão forma ao objeto e o caracterizam;
- 5º) trata-se de um **saber prático**, que se refere à experiência social dos sujeitos;
- 6º) sinteticamente, analisar as representações significa responder a indagações como: quem sabe e de onde sabe? o que sabe e como sabe? sobre o que sabe e com que efeito? Ou seja, compreendê-las a partir das condições de sua produção e circulação, de seus processos, de suas etapas e de seu estatuto epistemológico. (Jodelet, 2001, p. 41-42, grifo nosso)

Em outras palavras, isso significa que as representações sociais servem como uma ponte entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Posto que são, um sistema de coleta de informações que são compartilhadas em contextos sociais e sendo atualizadas por meio das experiências dos envolvidos e dos processos de comunicação e interação existente. Por causa disso, há uma pesada carga emocional, o que torna mais fácil para diferentes indivíduos, grupos e comunidades sociais negociar e compartilhar (Jodelet, 2001).

2.1.2 Elementos da Teoria das Representações Sociais e a Relação Dialética

Nessa subseção serão tratados de alguns dos principais elementos da teoria das Representações sociais: relação dialética; universos consensuais e universos reificado; ancoragem e a objetivação; e natureza convencional e natureza prescritiva. A teoria das representações sociais, de acordo com Guareschi e Jovchelovitch (2009), opõe epistemologias individualistas, sujeito puro ou objeto puro, enfocando a relação entre os dois e argumentando que tanto o mundo quanto o sujeito são construídos por

meio da “relação dialética” entre suas atividades e a relação objeto-mundo. Os autores elucidam que, a ruptura fundamental proporcionada pela teoria da psicologia social diz respeito ao individualismo teórico, que caracterizou a maioria dos conceitos empregados na disciplina.

Um ponto importante tratado por Sá (2015, p. 192) alicerçado em Moscovici, apresenta a definição aos “universos consensuais” “[...] correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais”. Moscovici (2012 apud Sá, 2015, p.193) explica que “a matéria prima para a construção dessas realidades consensuais que são as representações sociais provém dos universos reificados.” Assim, a reificação do universo se solidifica no domínio científico, com suas normas linguísticas e sua estrutura hierárquica. Sá (2015), explana que, os conceitos de “senso comum” que prevalecem nesses universos têm uma base mais forte no que está sendo dito, é a lógica natural.

Moscovici (2012 apud Sá, 2015), define os "universos consensuais" como o resultado das interações sociais cotidianas que geram representações sociais. Essas representações utilizam como base os "universos reificados", que são solidificados no domínio científico por meio de normas linguísticas e estruturas hierárquicas (Moscovici, 2003). Nesse contexto, o senso comum surge como uma lógica natural que organiza o conhecimento compartilhado, evidenciando a relação entre os dois universos.

Moscovici (1976, 1978) identifica três dimensões fundamentais que estruturam os universos de conhecimento consensuais e reificados: atitude, informação e campo de representação (imagem). Essas dimensões são interdependentes e explicam como as representações sociais são formadas e sustentadas dentro dos contextos sociais.

A atitude é a primeira dessas dimensões e representa uma resposta organizada e complexa que reflete a orientação geral de indivíduos ou grupos em relação a um objeto de representação. Como afirmam Bôas (2004, p. 147) e Moscovici (1976; 1978 apud Santos Souza, 1994, p. 135), a atitude pode ser descrita como uma "pré-conceituação" formada pelas experiências e interações do sujeito com o objeto, influenciada por sua história pessoal e coletiva. Essa dimensão mostra como indivíduos ou grupos percebem e reagem a fenômenos sociais, sendo profundamente enraizada em suas vivências.

A segunda dimensão, a informação, refere-se à quantidade e à qualidade do conhecimento que um grupo possui sobre um objeto social. De acordo com Bôas (2004, p. 147), baseado nos estudos de Moscovici (1978), "a informação corresponde à organização de conhecimento de um determinado grupo acerca de um objeto social". A variação na quantidade e na qualidade das informações disponíveis resulta em diferentes interpretações e representações sociais, influenciando diretamente a maneira como os grupos compreendem e interagem com o mundo.

Por fim, o campo de representação (imagem) é descrito como a imagem ou modelo social construído pelo grupo em torno do objeto de representação Moscovici (1978 apud Bôas, 2004, p. 147), define essa dimensão como "o conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto das representações". Essa imagem, formada por elementos já estruturados, reflete a forma como os indivíduos entendem e se relacionam com o mundo à sua volta.

As dimensões de atitude, informação e campo de representação são interligadas e fundamentais para compreender a dinâmica das representações sociais. Moscovici demonstra que essas representações não apenas revelam processos cognitivos coletivos, mas também destacam a importância da interação social na construção da realidade percebida, reforçando a relação entre os universos consensuais e reificados.

As representações sociais são construídas em um processo dinâmico que articula os universos consensuais e reificados, conforme descrito por Sá (2015) e Jodelet (2009). Os universos consensuais, formados nas interações sociais cotidianas, refletem acordos coletivos sobre significados e práticas, enquanto os universos reificados, solidificados no domínio científico, apresentam normas e estruturas hierárquicas que moldam essas representações. Essa dualidade é fundamental para compreender como indivíduos e grupos interpretam e transformam os fenômenos sociais.

Jodelet (2009) organiza esse processo em três esferas de pertencimento: subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade. Cada uma dessas esferas contém elementos que podem ser classificados como pertencentes ao universo consensual ou ao universo reificado.

A subjetividade reconhece o sujeito como um agente ativo inserido no meio social, capaz de criar representações próprias ou de assimilar aquelas já naturalizadas pela influência da rotina ou da pressão social (Jodelet, 2009). Nesse contexto, o

universo consensual predomina, pois está diretamente ligado aos processos internos e individuais pelos quais o sujeito constrói e se apropria de suas representações. Como explica Jodelet (2009, p. 696), “A noção de subjetividade nos conduz a considerar os processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos [...], os processos podem ser de natureza cognitiva, emocional, e dependem de uma experiência de vida”.

Esse predomínio do universo consensual reflete a interação contínua entre o sujeito e seu contexto social, sendo um espaço dinâmico para a construção de significados próprios e flexíveis. As representações sociais, como aponta Jodelet (2009, p.697) “têm expressiva uma função” e traduzem os significados atribuídos pelos sujeitos a partir de suas emoções, desejos e experiências cognitivas. No entanto, o universo reificado aparece de maneira menos expressiva na esfera da subjetividade, pois esta prioriza as percepções e experiências individuais. Ainda assim, há situações em que as representações sociais podem se tornar rígidas, especialmente sob a influência de tradições ou rotinas estabelecidas. Quando isso ocorre, as representações deixam de ser flexíveis e dinâmicas, reificando-se em práticas fixas, o que pode limitar a capacidade de mudança e adaptação do sujeito. Essa tensão entre os universos consensual e reificado ilustra a complexidade da subjetividade como espaço de criação e transformação constante, mas também como potencial cenário de cristalização de significados, dependendo das condições sociais e culturais.

A intersubjetividade, segundo Jodelet (2009), emerge das interações entre sujeitos, simbolizando trocas comunicativas e negociações que resultam na criação ou ressignificação de significados consensuais. Essa esfera privilegia a comunicação verbal direta e as relações sociais, nas quais o universo consensual desempenha um papel central, sustentado pela troca e construção compartilhada de representações. Como afirma a autora, “A esfera de intersubjetividade remete às situações que, em um dado contexto, contribuem para o estabelecimento de representações elaboradas na interação entre os sujeitos, apontando em particular as elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta” (Jodelet, 2009, p. 698).

Nesse espaço, as representações sociais são elaboradas de forma conjunta, refletindo tanto acordos quanto divergências sobre temas de interesse comum. A interação contínua entre os indivíduos permite a renovação e adaptação dos significados, assegurando a flexibilidade característica do universo consensual. No

entanto, o universo reificado também pode surgir nessa esfera, embora de forma menos predominante. Ele se manifesta quando as interações entre sujeitos resultam na cristalização de normas sociais que deixam de ser questionadas, tornando-se rígidas e estabelecidas como verdades fixas.

Assim, a intersubjetividade destaca a importância da construção coletiva de representações, em que o universo consensual se mantém dinâmico e adaptável, enquanto o reificado, embora presente, desempenha um papel mais limitado, aparecendo apenas quando as práticas sociais perdem sua fluidez e passam a refletir padrões normativos inquestionáveis. Essa relação ilustra a complexidade das interações humanas, nas quais os significados são constantemente negociados e, em alguns casos, institucionalizados.

A transubjetividade, conforme Jodelet (2009), abrange os elementos comuns a um coletivo, conectando indivíduos, discursos e interações em uma dinâmica compartilhada e abrangente. Essa esfera ultrapassa os níveis individual e intersubjetivo, integrando contextos sociais mais amplos, moldados por estruturas culturais e institucionais. Nesse âmbito, o universo reificado predomina, uma vez que as representações sociais são fortemente influenciadas por "patrimônios culturais, sistemas de normas e valores, e hegemonias ideológicas" que orientam práticas coletivas e identidades sociais (Jodelet, 2009, p. 699).

A transubjetividade desempenha um papel crucial ao consolidar e difundir representações em escalas sociais maiores, geralmente sustentadas por critérios de codificação e classificação institucionalizados. Jodelet (2009, p. 698-699) observa que, "na formação das representações sociais, a esfera da transubjetividade [...] remete a tudo que é comum aos membros de um mesmo coletivo [...] pelo aparelho cultural que oferece os critérios de codificação e classificação da realidade". Nesse contexto, as representações sociais podem reforçar identidades coletivas; no entanto, quando reificadas, essas identidades tornam-se rígidas e estereotipadas, restringindo a diversidade cultural e a adaptabilidade.

Ao discutir a relação entre interação social e reificação, Murdock (1972 apud Sahlins, 1979, p. 110), ressalta que cultura e sistemas sociais são frequentemente reificados como abstrações conceituais, derivadas das interações entre indivíduos. Ele explica que "cultura, o sistema social e todos os conceitos supraindividuais desse tipo [...] são meros epifenômenos - produtos derivados da interação social de pluralidades de indivíduos" (Sahlins, 1979, p. 110). Essa perspectiva complementa a

visão de Jodelet (2009) ao reforçar que, embora as estruturas culturais e sociais sejam moldadas por interações humanas, elas podem assumir uma rigidez que obscurece sua origem dinâmica e relacional.

De tal forma, a transubjetividade, como afirma Jodelet (2009, p. 698), “se compõe de elementos que atravessam o nível tanto subjetivo quanto intersubjetivo. Sua escala domina tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais.” Esse domínio reflete o impacto das estruturas sociais amplas que orientam práticas e discursos, mas que também podem limitar a fluidez dos significados, ao consolidar normas e valores em sistemas institucionais.

Enquanto o universo consensual predomina nas esferas de subjetividade e intersubjetividade, com ênfase em significados flexíveis e negociados, o universo reificado é mais forte na esfera da transubjetividade. Nessa dimensão, normas e valores culturais adquirem um caráter institucional, contribuindo para a estabilidade social, mas também para a cristalização de práticas e significados.

Como destaca Jodelet (2009), essa dualidade entre reificação e consensualidade é fundamental para compreender as representações sociais. A reificação transforma certas representações em “verdades” absolutas dentro de um grupo, enquanto os universos consensuais refletem acordos coletivos, adaptáveis às dinâmicas sociais e culturais. Assim, essa articulação evidencia a complexidade das representações sociais, que oscilam entre a fluidez dos significados e a rigidez imposta pelas estruturas culturais e ideológicas em diferentes níveis de pertencimento (Rangel, 2004; Jovchelovitch, 2008)

Moscovici (2012) reforça que tensões e rupturas culturais geram novas representações sociais, permitindo transformar o “não familiar” em algo compreensível, essencial para compreender a forma como os indivíduos e grupos interpretam e atuam sobre os fenômenos sociais.

Segundo Moscovici (2012), a presença de pontos de tensão ou ruptura dentro de qualquer cultura possibilita o surgimento de novas representações sociais. O autor refere-se ao “não-familiar” como surgindo dessa forma sempre que há tensão ou ruptura em relação a algo. O objetivo das representações sociais é familiarizar algo que não é familiar para os outros, e é nesse processo que elas servem ao seu propósito. Assim, a teoria das representações sociais evidencia a necessidade de transformação do não familiar para o familiar e são compostas por informações. Desse

modo, a organização do conhecimento que um grupo possui sobre um objeto social, atitudes, por meio da orientação para o objeto, e campo, constituindo assim os universos consensuais.

Nesse seguimento, é importante elucidar, conforme Rocha (2014, p.57, grifo nosso) que, a Teoria das Representações Sociais “trabalha com dois processos sociocognitivos que **atuam dialeticamente na formação das representações sociais**, quais sejam: a ancoragem e a objetivação”.

A primeira representa uma mudança em algo que nos intriga e é percebido como estranho e/ou perturbador. Ancorar significa, classificar, nomear e ordenar, pois muitas vezes envolve fazer um julgamento de valor. Porque, ao ancorar, classifica-se pessoas, ideias e objetos colocando-os em uma categoria e procura-se um lugar para colocar o que não é familiar (Moscovici, 2012). Assim, a ancoragem implica a proximidade do sujeito ao objeto entre os indivíduos e os membros do grupo particular ao qual o sujeito pertence, fortalecendo a identidade do grupo (Rocha, 2014).

A objetivação, visa traduzir uma ideia em uma imagem que servirá como representação social. É a tradução de algo que existe no pensamento em algo que existe na natureza. Objetificar significa, descobrir o aspecto único de uma ideia, ou seja, equiparar o conceito à imagem (Moscovici, 2012). Consiste na união entre a ideia do que não é familiar com a realidade, tornando concreto aquilo que não era familiar anteriormente.

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a **memória**. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí **conceitos e imagens** para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2003, p. 78)

Isso envolve palavras, imagens mentais, crenças e preconceções. A análise das representações sociais é um esforço para descobrir os princípios e imagens fundamentais que influenciam os textos e opiniões. Também tenta mostrar como esses conceitos se relacionam empiricamente e metodologicamente com a argumentação acadêmica e cotidiana, pois não se pode dominar totalmente a origem dessas concepções ao longo espaço de tempo (*longue durée*) (Moscovici, 2007). Como aponta Cardoso (2012), a objetivação, ou reificação, desempenha um papel crucial ao transformar conceitos abstratos em elementos concretos, permitindo a construção de um saber comum mínimo. Esse saber é essencial para as interações

sociais, trocas simbólicas e formulação de juízos compartilhados. A ancoragem, por sua vez, complementa esse processo ao integrar novos conhecimentos a referenciais já existentes, situando-os no universo consensual do grupo (Moscovici, 2012; Cardoso, 2012).

Essa interação permite a transição do senso comum para um conhecimento mais estruturado, preservando suas raízes nas experiências sociais. De tal modo, os processos de ancoragem e objetivação são complementares (Moscovici, 2012). Para Moscovici (2012), o processo de concretização da objetivação organiza-se em três fases: escolher e descontextualizar os elementos da coisa a representar de forma a eliminar o excesso de informação; criar um núcleo figurativo; e naturalizar a representação. Rocha (2014) assegura que, certamente, os processos pelos quais as pessoas descrevem, justificam e compreendem o mundo devem ser identificados, e os fatos devem ser vistos como construções sociais para não negligenciar o contexto histórico e social em que estão inseridos.

Jodelet (2012) explica que as três funções fundamentais da RS se articulam quando a ancoragem se situa em relação à objetivação que é dialética: a função cognitiva de integrar a novidade, a função interpretativa da realidade, e a função fundante e orientadora da conduta e das relações interpessoais. É importante notar que a relação entre um indivíduo e a sociedade é vista como, “[...] uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua realidade. A sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem; do humano” (Bock, 2007, p.67).

Em síntese, de acordo com Moscovici (1978, p. 174), “Numa palavra, a objetivação transfere a ciência para o domínio de ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito da comunicação”. Moscovici explica que,

[...] o papel e a influência da comunicação no processo da representação social, ilustra também a maneira como as representações se tornam senso comum. Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e **discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que vemos e olhamos**. [...] as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem **as realidades de nossas vidas cotidianas** e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (Moscovici, 2011, p.8, grifo nosso).

A comunicação é um componente chave na criação, manutenção e até modificação das representações sociais. Uma representação social recebe influências

da troca de conversas que levam ao processo de se tornarem senso comum (Moscovici, 2012).

Nessa perspectiva, Guareschi e Jovchelovitch (2009), esclarecem que, as formas específicas pelas quais as representações sociais estabelecem mediações, elevando a produção das representações simbólicas de uma comunidade a um nível quase material e dando conta de sua materialidade na vida social são a “objetivação” e a “ancoragem”. Entende-se, assim, que,

A **relação dialética** estabelecida pelo homem entre os aspectos individual e social **é a base teórica do conceito de representação social**, ou seja, da apropriação da realidade social pelo indivíduo, de modo que o social e o exterior se tornam internos (Rocha, 2014, p.51).

A partir destas considerações, é necessário apresentar a natureza convencional e prescritiva das representações sociais (Moscovici, 2012). A característica de convencionalizar objetos, pessoas ou eventos a partir de representações sociais, sucede, uma vez que,

Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Assim, nós passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação como decréscimo do valor do dinheiro. (Moscovici, 2012, p.34).

Moscovici (2012), ainda esclarece que, mesmo quando uma pessoa ou objeto não se encaixa exatamente no modelo, nós o forçamos a adotar uma determinada forma, entrar em uma determinada categoria e, finalmente, tornar-se idêntico aos outros, embora não seja compreendido ou decifrável. A característica prescritiva das representações sociais tem o poder de impor uma força de caráter irresistível. Conforme Moscovici (2012, p.36) “Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”.

2.1.3 Sobre Práticas Sociais e Representações Sociais na Vida Cotidiana

A “virada interpretativa”, marcada pelo “*Practice Turn*” nos anos 1970, colocou as práticas sociais no centro da análise de fenômenos como ciência, política, cultura e consumo (Maciel; Augusto, 2013).

Segundo Maciel e Augusto (2013), o “*Practice Turn*” se refere à adoção da prática como conceito central na teoria social contemporânea, buscando superar as dicotomias entre estrutura e agência, focando nas atividades dos atores sociais em contextos específicos e suas conexões com instituições e estruturas. No campo da estratégia, essa abordagem foi incorporada como “estratégia como prática”, enfatizando as ações dos estrategistas em vez de ver a estratégia apenas como uma característica organizacional. Richard Whittington é um dos autores principais a promover essa perspectiva, propondo uma análise que inclui diferentes níveis de prática (micro e macro) (Maciel; Augusto, 2013).

Apesar da ampla adoção do “*Practice Turn*”, críticos como Hodgkinson e Wright questionam sua contribuição, especialmente em relação ao enriquecimento da tradição processual. Outros estudiosos também manifestaram dúvidas sobre a eficácia dessa abordagem em gerar conhecimento teórico significativo que realmente melhore as práticas estratégicas (Maciel; Augusto, 2013).

Clifford Geertz (2008), um dos principais teóricos dessa mudança, introduziu o conceito de “descrição densa”, que propõe entender a cultura como um sistema de significados interpretados pelos indivíduos. Geertz (2008) sugere que as práticas sociais não são simples reações a condições externas, mas são moldadas pelos significados que as pessoas atribuem a suas ações. Ele argumenta que, para compreender as práticas sociais, é necessário explorar profundamente as teias de significados culturais que as cercam, pois cada ato social reflete um contexto mais amplo de significados (Geertz, 2008).

Teóricos como Pierre Bourdieu e Anthony Giddens são fundamentais nessa virada, que visa superar a dicotomia rígida entre ação e estrutura. A teoria da prática, como continuação da virada interpretativa, foca nas práticas como unidades centrais de análise social, em vez de se concentrar em conteúdos mentais, discursos ou interações isoladas (Reckwitz, 2002). Schatzki (2001) também explora o “*Practice Turn*”, enfatizando que esse movimento reconhece elementos como conhecimento, significado, atividade humana e ciência como componentes essenciais das práticas, incluindo interações com objetos não humanos.

Segundo Bourdieu (1977), as práticas sociais são ações organizadas e padronizadas, estabelecidas por relações entre papéis sociais e dotadas de significado cultural e histórico. Ele destaca que as práticas são socialmente situadas, historicamente determinadas e culturalmente específicas.

Giddens (1984) define as práticas sociais como atividades diárias realizadas pelos indivíduos, que se tornam rotinas que trazem ordem e sentido à vida cotidiana. Ele sugere que essas práticas são fundamentais para a produção, reprodução e transformação das estruturas sociais.

Schatzki (1996) vê as práticas como formas de atividade estáveis e regulares, que envolvem múltiplos elementos como pessoas, objetos, espaço, tempo e competências, todas vinculadas a um contexto social específico. Ele enfatiza que as práticas sociais são mais do que ações individuais, pois envolvem atividades coletivas com participantes, objetos e regras compartilhadas, moldadas por elementos materiais e não materiais, como tecnologias, normas, valores, linguagem e gestos.

Esses teóricos convergem na visão de que as práticas são unidades básicas de análise, superando dicotomias tradicionais como estrutura x agência e objetivismo x subjetivismo. As práticas sociais, influenciadas por significados e valores culturais, são moldadas por e moldam as representações sociais, sendo intrinsecamente ligadas ao contexto social, histórico e cultural em que ocorrem.

Segundo Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), a noção de prática se baseia em tradições como o marxismo, a fenomenologia e o interacionismo simbólico, destacando que a prática é um sistema de atividades em que o saber não se separa do fazer. Wittgenstein, por sua vez, considerava a linguagem fundamental para promover a prática social e construir significados (Nicolini; Gherardi; Yanow, 2003 apud Bispo, 2013).

A teoria das práticas sociais, integrando elementos de sociologia, antropologia e filosofia, oferece um quadro teórico para compreender como as representações sociais moldam e são moldadas pelas práticas cotidianas (Moscovici, 2012). Os estudos que visam compreender as práticas sociais por meio das representações Sociais não são novos, e têm aumentado desde que o interesse pela teoria das Representações Sociais foi retomado em meados da década de 1980 (Campos, 2017). Embora as práticas sociais não sejam de interesse exclusivo dos pesquisadores da teoria das Representações Sociais, um de seus princípios centrais,

confirmado pela literatura em diversas ocasiões é a relação entre representações e práticas sociais (Almeida, Santos e Trindade, 2000).

Com foco específico na teoria das Representações Sociais, Trindade (1998a, p. 21) destaca a importância do estudo das práticas, argumentando que “a relação prática-representação é um dos pressupostos da teoria das representações sociais, o que atribui às práticas o estatuto de elemento fundamental da construção teórica”. Almeida, Santos e Trindade (2000, p.263, grifo nosso) explicam que,

O termo **prática social**, na acepção adotada pela TRS, não se refere nem ao ato desprovido de interpretação - ato utilitário -, e nem pressupõe a superação do senso comum, como reivindica a filosofia marxista. Ligadas à ideia de um pensamento social, práticas e representações se unem, sendo estas últimas organizações significantes da realidade, **construídas através da cultura que, com seus sistemas interpretativos, dá significado à ação**. Por essa razão, a TRS, como o próprio Moscovici afirmou, pode ser compreendida como uma teoria contemporânea do senso comum.

Nessa perspectiva Sá (2015, p.293) alude que, “Práticas, como genericamente aludidas, são uma noção que se mostra adequada ao nível de análise próprio da sociologia, da antropologia ou da história, mas deixa algo a desejar em uma abordagem psicossocial”. O mesmo autor⁹ explica que é uma exigência de a psicologia social determinar como conceituar as práticas de ação coletiva de modo que a participação dos indivíduos não seja apenas implícita e, portanto, não problematizada. Confirmando essa perspectiva Campos (2017, p.42) esclarece que,

Uma das grandes questões abertas atualmente no campo de estudo da Teoria das Representações Sociais é o das relações entre as práticas sociais desenvolvidas por um determinado grupo social e seus pensamentos (processos e conteúdos incluídos) coletivos.

Nesse sentido, Almeida, Santos e Trindade (2000, p.264) ressaltam que, ao mencionar a importância das práticas sociais na formação das representações, é preciso considerar a natureza específica dessas práticas. Por isso, é relevante apresentar a definição de Triviños (2006) em relação a prática social¹⁰ como ação, prática, e por outro lado, o conceito desta prática que foi desenvolvido pela consciência que tem a capacidade de refletir esta realidade material. De tal modo, a condição “material” é, relevante na transformação do indivíduo (adolescente em medidas socioeducativas) no seu contexto histórico e social, por isso será

⁹ Sá (2015), na sequência propõem práticas culturais, na perspectiva behavioristas radicais, que foi formulada originalmente por Skinner.

¹⁰ Triviños (2006), afirma que, a categoria da prática social é uma das mais importantes do materialismo dialético. Vale destacar que segundo Novelli (1999, p.168) a análise do que “Hegel pensava sobre o idealismo e sobre o materialismo e do que Marx pensava sobre o idealismo de Hegel e sobre o materialismo depreende-se que tanto um quanto outro invadem o campo alheio”.

considerada. Contudo, não visa a superação do senso comum apresentado na teoria marxista como já mencionado. Mas, emprega a TRS, por ser entendida como uma teoria do senso comum moderno, como o próprio Moscovici afirmou. Conforme Jodelet (2005, p. 93), “a teoria das representações sociais busca identificar o conteúdo do conhecimento de senso comum e olhar os modos como ele se expressa na linguagem e comunicação”.

Confirmando essa perspectiva, seguindo a mesma linha de pensamento de Abric (1994), Almeida, Santos e Trindade (2000, p.262), recomendam que,

Apesar de **não contestar o papel essencial das condições materiais** sobre a elaboração, evolução e transformação das RS, Abric (1994), adverte para a necessidade de que estudos dessa natureza considerem três outros fatores que determinam as RS, ao mesmo tempo em que encerram toda atividade prática: (1) os fatores culturais que atuam como ‘matrizes culturais de interpretação’ das práticas; (2) os fatores ligados aos sistemas de normas e de valores, que intervêm como elementos de negociação entre as práticas e as representações e (3) os fatores ligados à atividade dos sujeitos, tais como as atividades de decodificação, os sistemas de expectativas, antecipações categorização que estão associados às representações das práticas.

É relevante destacar que esses três fatores estão presentes na interação social, que será abordado na seção 2.1.4

Abric (1994 apud Almeida; Santos; trindade,2000) aponta as conexões entre representações e práticas sociais em três direções diferentes. Na primeira direção, o autor afirma que “as representações determinam a prática”. Para apoiar isso, ele cita obras de Moscovici (1961) que foram originalmente publicadas em seu livro *La psychanalyse, son image et son public*, bem como obras de Jodelet (1989) *Folies et représentations sociales*. O autor define então a segunda direção, onde “as práticas sociais determinam as representações”, de acordo com ele uma noção radical que advém das teorias marxistas que afirmam que apenas as condições materiais e objetivas da existência determinam as representações. E a terceira direção é que as práticas e representações sociais possuem polos interdependentes.

Nesse sentido, o estado atual da teoria das representações sociais, conforme Campos (2017) apresenta três condições que afetam a relação entre as práticas e as representações:

a) a percepção que os sujeitos têm da situação como sendo reversível ou irreversível; b) o grau de autonomia dos sujeitos face cada situação específica; c) por fim, o grau de ativação das cargas afetivas mobilizadas, tendo como referência a **memória coletiva** (Campos, 2017, p.42, grifo nosso).

Campos (2017) utiliza o termo “complexo” para descrever o modo como as RS participam da emergência, execução e avaliação das práticas. Em situações do mundo real, “os sujeitos raramente se deparam com um objeto isolado e raramente se ancoram em uma única representação para identificar a situação, avaliar as condutas possíveis e agir” (Campos, 2017, p.43).

Para estudos sobre representações sociais, é importante situar quem são os sujeitos que representam, os contextos em que essas representações surgiram, como elas se relacionam, e as consequências dessas representações na prática social. Ferreira (2020), explica que,

Diversos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da TRS fortalecem a ideia de que **práticas sociais** são determinadas pelas representações, porém **a literatura reforça que as representações são constituídas em práticas coletivas arcaicas, asseguradas pela tradição**. Isso faz com que essa concepção seja aceita como uma relação recíproca, onde cada polo é constituído de uma totalidade indivisível e que ambos atuam num sistema onde um justifica o outro (Ferreira, 2020, p.62, grifo nosso).

Ferreira (2020), esclarece que, essas várias tentativas de entender as conexões entre representações e práticas sociais destacam como é difícil “definir” em detalhes a natureza dessas conexões. Mas, há uma tendência para a ideia de interdependência. Nesse conceito de interdependência, as representações sociais regem as práticas e, ao mesmo tempo, se desenvolvem a partir de uma variedade de práticas sociais, ou, dito de outra forma, das inúmeras maneiras pelas quais as pessoas conduzem suas vidas cotidianas (Ferreira, 2020).

No entanto, Rouquette contesta tal afirmação (1998), para ele não é suficiente dizer que práticas e representações se influenciam mutuamente. Rouquette (1998) explica que, não se trata de uma relação de reciprocidade, sendo uma ingenuidade garanti-la.

No esforço de fornecer informações mais precisas sobre a relação que se desenvolve entre representações e práticas, Rouquette (1998, p. 43) afirma que é razoável “considerar as representações como condições das práticas, e as práticas como agente de transformação das representações”. É fundamental esclarecer que este autor fez uso das ideias de Flament (2001) sobre as relações entre representações e práticas. Destacou em seu trabalho as questões da reversibilidade/irreversibilidade, do grau de autonomia do sujeito e sua consequência afetiva com o fenômeno. Assim, têm como parâmetros duas situações específicas: a)

quando as circunstâncias externas mudam radicalmente e b) quando não ocorrem alterações radicais na realidade objetiva.

Se a situação é vista como reversível, é a primeira situação, as pessoas desenvolvem estratégias defensivas para evitar que tenham que aderir ou criar práticas. Por outro lado, se essa mudança drástica for vista como irreversível e requerer novas práticas totalmente em desacordo com a representação anterior, essas novas práticas resultarão em uma dura transformação da representação (Rouquette, 1998). Rouquette (1998) e Campos (2003) concordam que, as novas práticas levarão a uma transformação sem romper a representação se a percepção de irreversibilidade estiver presente. Isso ocorre se as novas práticas não estiverem completamente em desacordo com as antigas representações.

Na segunda situação, não há mudanças radicais na realidade objetiva; ao contrário, são as representações sociais que têm maior influência sobre as práticas, servindo como um fator orientador. Esse nível de determinação representacional será baseado no grau de autonomia dos sujeitos na situação real e na intensidade das situações vivenciadas na vida cotidiana, que também pertencem à memória histórica coletiva (Rouquette, 1998; Campos, 2003). Assim, propõe-se uma ampliação conceitual que articula as representações sociais diretamente com as práticas sociais, considerando as interações dos indivíduos como centrais no processo.

Rouquette (1998) destacou que as práticas podem transformar representações dependendo de sua percepção como reversíveis ou irreversíveis, enquanto Campos (2003) enfatizou a necessidade de analisar cada situação de forma específica, sugerindo a dificuldade de generalizar essas relações.

Assim, essa reflexão sobre práticas sociais destaca sua centralidade na teoria social, superando a dicotomia entre estrutura e agência. Autores como Bourdieu, Giddens e Schatzki enfatizam a relação das práticas com normas e interações sociais, enquanto a TRS de Moscovici aponta sua interdependência com as representações. Rouquette (1998) questiona essa relação, sugerindo que a transformação das representações depende da percepção de irreversibilidade das mudanças.

2.1.4 Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS)

A definição de práticas sociais como sistemas de ação, conforme Abric (1994 apud Campos, 2017), fornece a base para compreender que as ações humanas não se limitam ao plano utilitário ou à superação do senso comum. Em vez disso, práticas e representações estão interligadas por meio de sistemas de significados que orientam os indivíduos dentro de um contexto cultural e histórico. Essa abordagem reforça que cada prática social está ancorada em um conjunto de representações estruturadas, que guiam e, ao mesmo tempo, são transformadas pela ação dos indivíduos.

As práticas sociais não são meros reflexos das representações, mas ações coletivas dinâmicas que emergem em sistemas sociais e históricos. Goffman (2009) destaca a interação como uma forma de ação social, moldada pelas expectativas do público e pelo contexto.

A noção de práticas sociais terá como referência básica a ação de Goffman (2009), que é o interagir e o agir dos grupos que ocorre nos sistemas, e ainda devido a aproximação da teoria do autor com a teoria das representações sociais. Goffman (2009) no livro “A Representação do Eu na Vida Cotidiana”, discute as práticas e comportamentos sociais que as pessoas empregam em suas interações diárias com outras pessoas. Goffman¹¹ (2009, p.13) explica que, a apresentação do *self*,

O eu que apresentamos ao mundo é moldado por nossas interações diárias com outras pessoas. Ele é influenciado por nossas escolhas de vestuário, pelo nosso uso da linguagem e pela forma como escolhemos nos comportar em diferentes situações.

A linguagem é importante, uma vez que é uma ferramenta crítica que se usa para transferir informações sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Usa

¹¹ Erving Goffman (2009) é um autor da microsociologia que tenta dar à sua teoria as características de uma sociologia interpretativa e dramática onde as interações face a face (espaço de co-presença) tornam-se normas comportamentais. Conforme Martins (2014, p.144) Grandes teóricos influentes nas obras de Goffman como: “Durkheim, Simmel, Charles Cooley, Alfred Schutz, Radclif-Brown”. Martins (2014) destaca-se que Durkheim, traz o método de observação e experimentação, que resulta de uma análise comparativa, esse pode relacionar-se com o método de observação de Goffman, que o transforma e incorpora no seu quadro teórico. É relevante elucidar que Erving Goffman, desenvolveu um quadro teórico que inclui conceitos extremamente relevantes para o estudo e problematização dos “ritos” sociais: interação social, situação social, definição de situação, impressão/expressividade, gestão da impressão, totalidade institucional, estigma, ritual de (da interação) e hiper-realização. Esses princípios sociológicos fundamentais foram destacados principalmente em suas obras e continuam a chamar a atenção dos pesquisadores da vida social hoje.

a linguagem para nos retratar, estabelecer relações com outras pessoas e negociar significados. Goffman (2009) esclarece que,

A interação (isto é, interação face a face) pode ser definida, em linhas gerais, **como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata**. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros. [...] **O padrão de ação preestabelecido que se desenvolve durante a representação, e que pode ser apresentado ou executado em outras ocasiões, pode ser chamado de um “movimento” ou “prática”**. Estes termos estruturais convencionais. Quando um indivíduo ou ator desempenha o mesmo movimento para o mesmo público em diferentes ocasiões há probabilidade de surgir um relacionamento social. (Goffman, 2009, p.24, grifo nosso)

Assim, em um local/espço de interação os indivíduos influenciam as ações uns dos outros. Ainda, por exemplo em um local de trabalho onde há a equipe e um coordenador. Um indivíduo realiza uma tarefa específica ou exibe um comportamento específico porque é observado por outros indivíduos e por seu próprio coordenador, que tem relações com os papéis sociais (determinados pelas instituições ou pelos próprios grupos) e as práticas sociais. Neste exemplo, o comportamento do coordenador também é influenciado pelos “olhares” do seu espaço de interação, pois é principalmente o seu comportamento que serve de exemplo para todos os outros comportamentos. Segundo, Campos (2017, p.44), “Em alguns casos (crises, processos de mudança, conflitos) as práticas podem se opor ou distanciar dos papéis”. Para Ayres e Ribeiro (2015), o espaço é uma variável crucial na interação, que pode variar dependendo do nosso contexto, como quando se está em um espaço “público” ou “privado”.

Complementando essa visão, Goffman (2009) define a interação como uma forma de ação social, na qual as ações humanas são moldadas pelas expectativas do público e pelo contexto em que ocorrem. Moscovici (2012, p. 45) corrobora essa ideia ao afirmar que “a prática social não deve ser vista apenas como um reflexo das representações, mas como uma ação coletiva que emerge em sistemas sociais e históricos, centrada na interação entre os indivíduos”.

Goffman (2009) desenvolve a noção de que as interações sociais são performances, nas quais os indivíduos atuam de acordo com expectativas sociais e culturais, moldando suas identidades em resposta ao contexto. Assim, as práticas sociais tornam-se fenômenos dinâmicos, configurados pelo diálogo constante entre

as representações que orientam as ações e as interações que estruturam os papéis desempenhados pelos indivíduos (Goffman, 2009; Moscovici, 2012).

Assim, vale elucidar, que as práticas sociais são sistemas dinâmicos que emergem da interação e são moldados pelo contexto histórico e cultural. Portanto,

as **práticas sociais** se referem a um processo interativo em que sujeito, objeto e grupo social não podem ser considerados isoladamente. É no **jogo dessas interações que as práticas se consolidam**, adquirem significados e são ressignificadas, impregnadas por valores e afetos, contribuindo para a construção e transformação das diferentes teorias psicológico-populares que permeiam o imaginário de determinado grupo social (Almeida; Santos; trindade, 2000, p. 265, grifo nosso).

Nesse sentido, as representações sociais desempenham um papel fundamental na construção dos significados compartilhados por diferentes grupos sociais. Como enfatiza Moscovici (1978), elas são criadas e sustentadas por meio da interação social e da comunicação entre os indivíduos, sendo inseparáveis do contexto histórico e cultural em que estão inseridas. “A representação recebe o qualificativo social justamente porque é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici, 1978, p. 26). Essa construção coletiva essencial para que as representações sejam caracterizadas como sociais.

Goffman (1983, p. 74) reforça essa ideia ao destacar que as “representações são sociais porque se trata de um esforço coletivo de construção de conhecimentos que permite a indivíduos, grupos e comunidades trabalhar com situações e fenômenos que fazem parte de sua realidade cotidiana”. Designar uma representação como “social”, portanto, implica reconhecer que ela é criada e fomentada coletivamente, refletindo a dinâmica social e a experiência compartilhada dos grupos.

Para Moscovici (2012, p. 78) “As representações sociais desempenham um papel central ao oferecer suporte simbólico e normativo às ações”. Portanto pode-se entender que o papel das representações sociais é continuamente transformado pelas práticas sociais em um processo de interação dinâmica.

Jodelet (2009) complementa essa visão ao destacar a subjetividade como um elemento dinâmico, no qual o sujeito, enquanto agente ativo no meio social, simultaneamente cria suas próprias representações e assimila aquelas já naturalizadas pela rotina ou pela pressão social. Além disso, Jodelet enfatiza a intersubjetividade, que surge das interações entre indivíduos e se manifesta como trocas comunicativas que moldam e redefinem os significados compartilhados. Nesse

processo, o universo consensual se apresenta como flexível e adaptável, possibilitando a construção coletiva de representações, enquanto o universo reificado, transubjetividade, reflete padrões normativos consolidados, característicos de contextos mais rígidos e menos dinâmicos. Esses conceitos evidenciam a interação contínua entre indivíduo e sociedade na construção e transformação das representações sociais.

Essa perspectiva revela que as práticas sociais não são processos fixos ou isolados, mas fenômenos dinâmicos que emergem de interações situadas em contextos sociais e históricos específicos. Abric (1994) reforça essa visão ao posicionar as representações sociais como núcleos estruturantes das práticas, organizando e orientando as ações dos indivíduos e grupos. Ele argumenta que essas representações não são reflexos passivos da realidade, mas instrumentos interpretativos que configuram e, ao mesmo tempo, são transformados pelas práticas.

Goffman (2009) acrescenta outra dimensão importante ao afirmar que “as interações sociais são mediadas por representações que não apenas guiam as ações dos indivíduos, mas também são moldadas por essas ações em um processo contínuo de negociação e adaptação” (Goffman, 2009, p. 102). Esse dinamismo evidencia que as representações sociais e as práticas não existem de forma isolada, mas em um constante diálogo mediado pelas interações.

Embora esses estudos tenham explorado amplamente a relação entre **representações e práticas sociais, representações e interações, e práticas e interações** a interpretação da interrelação entre as três é subjetiva. Vale ressaltar que as citações diretas de Moscovici (1978) está na obra “A representação social da psicanálise”; Abric (1994) encontra-se no texto “Práticas sociais e representações”, enquanto as referências a Denise Jodelet (2001) derivam de seu texto “Representações sociais: um domínio em expansão”. A seguir, são apresentadas algumas classificações, em forma de citações diretas, que ilustram e elucidam essas relações.

Representações e práticas sociais

1. Denise Jodelet (2001, p. 12):

“A comunicação tem um papel fundamental nas trocas e interações que contribuem para a instituição de um universo consensual.”

2. Denise Jodelet (1989, p. 16):

“as representações sociais têm uma função de justificação antecipada e/ou retrospectiva das interações sociais ou relações inter-grupais.”

3. Denise Jodelet (2001, p. 4):

“As instâncias e ligações institucionais, as redes de comunicação mediáticas ou informais intervêm em sua elaboração, abrindo a via dos processos de influência, às vezes de manipulação social.”

4. Denise Jodelet (2001, p. 14):

“Certamente, há representações que chegam a nós já prontas ou que ‘atravessam’ os indivíduos. São as que impõem uma ideologia dominante, ou as que estão ligadas a uma condição definida no interior da estrutura social.”

5. Denise Jodelet (2001, p. 4):

“Essas representações formam um sistema e dão lugar a 'teorias' espontâneas, versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações.”

6. Jean-Claude Abric (1994, p. 16-17):

“A representação funciona como uma antecipação das ações, quando intervém na finalidade da situação.”

Representações e interações

1. Serge Moscovici (1978, p. 45):

“A representação social deve ser encarada tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura.”

2. Jean-Claude Abric (1994, p. 188):

“A representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real.”

3. Denise Jodelet (2001, p.9):

“Não se pode eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupos e ideológicos que frequentemente entram em ressonância uns com outros.”

4. Denise Jodelet (2001, p. 4):

“Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas.”

5. Serge Moscovici (1978, p. 41):

“As relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas.”

6. Denise Jodelet (2001, p. 14):

“Pode-se dizer, de fato, que se partilha uma mesma ideia, uma mesma representação, como se partilha um mesmo destino? [...] A representação supõe um processo de adesão e de participação que a aproxima da crença.”

Práticas e interações

1. Denise Jodelet (2001, p. 14):

“O lugar, a posição social que os indivíduos ocupam, ou as funções que preenchem, determinam os conteúdos representacionais e sua organização, via a relação ideológica que mantêm com o mundo social.”

2. Denise Jodelet (2001, p. 8):

“Deve-se considerar [...] o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que estes afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção.”

3. Denise Jodelet (2001, p. 8):

“É necessário dizer: as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm.”

4. Jean-Claude Abric (1994, p. 16-17):

“A representação funciona como uma antecipação das ações, quando intervém na finalidade da situação, no tipo de atitude cognitiva a ser adotada pelos sujeitos sociais, revelando, assim, sua natureza prescritiva.”

Conforme já mencionado acima, a relação entre **representações e práticas sociais, representações e interações, e práticas e interações** apresenta uma interpretação subjetiva, que pode variar conforme o enfoque teórico adotado. No entanto, considerando a relevância dessas conexões para o aprofundamento deste estudo, esta tese busca oferecer uma visão explícita sobre a interrelação entre essas três dimensões, contribuindo para o esclarecimento e sistematização de suas interdependências.

As práticas sociais não são exclusivamente moldadas pelas representações, mas se configuram de forma dinâmica a partir das interações entre os indivíduos. Essa perspectiva amplia as possibilidades de investigação, permitindo explorar como essas

práticas surgem, se adaptam e evoluem em diferentes configurações. Por simplificação será denominada Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS). Nela as representações sociais fornecem uma base simbólica e normativa que orienta as práticas, mas, ao mesmo tempo, são continuamente remodeladas pelas interações sociais. Essa abordagem destaca a relação recíproca entre representações e práticas, demonstrando como ambas se influenciam mutuamente ao longo do tempo e em diferentes contextos. Essa perspectiva enfatiza a interatividade social como um elemento central, reconhecendo as práticas como produtos de trocas dinâmicas e complexas.

Ao colocar a interação no centro da análise, a DIPS oferece uma estrutura metodológica que pode ser aplicada neste estudo. Ela permite identificar as especificidades e nuances das práticas sociais em suas múltiplas configurações, ressaltando que essas práticas não devem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um sistema complexo, no qual interações e representações se conectam e se transformam de maneira interdependente. Nesse processo, os sujeitos não apenas reagem ao meio social, mas também o influenciam, moldando e sendo moldados pelas suas relações.

Além da interatividade, a DIPS destaca a dinamicidade das práticas sociais, mostrando que estas não são estáticas, mas evoluem em resposta às mudanças nas interações e nos contextos. Essa característica implica que as práticas sociais podem ser adaptadas, reinterpretadas e transformadas ao longo do tempo, refletindo uma visão mais realista e flexível da vida social. Tal abordagem permite investigar como novas práticas emergem diante de mudanças nas condições sociais ou de novas representações. Assim, a dinamicidade oferece uma ferramenta analítica para compreender não apenas a permanência, mas também a transformação de práticas em contextos específicos.

Outro aspecto central da DIPS é a relação recíproca entre representações sociais e práticas. Essa interação dialética sugere que as representações não apenas orientam as ações dos indivíduos, mas também são continuamente moldadas pelas ações no decorrer do tempo. Essa reciprocidade aprofunda a compreensão das dinâmicas sociais, permitindo analisar como significados, normas e valores são construídos e transformados socialmente. Além disso, possibilita compreender como mudanças nas representações podem gerar transformações nas práticas e vice-versa.

A DIPS abre as ideias de Serge Moscovici para destacar a interação contínua e mútua entre práticas sociais e representações. Enquanto Moscovici define representações sociais como conhecimentos que orientam as ações dos indivíduos, a DIPS propõe que práticas e representações estão em constante transformação, influenciando-se de forma dinâmica e adaptável por meio das interações.

Enquanto Moscovici, privilegia as representações como estruturas cognitivas, e Goffman foca na encenação de papéis e na gestão da impressão em interações específicas, a DIPS coloca a interação no centro de sua análise. Aqui as práticas sociais não são apenas reflexos das representações, mas também desempenham um papel ativo na reformulação dessas representações ao longo do tempo. Essa abordagem dialética permite compreender como novas práticas emergem e como representações se transformam em resposta às interações sociais.

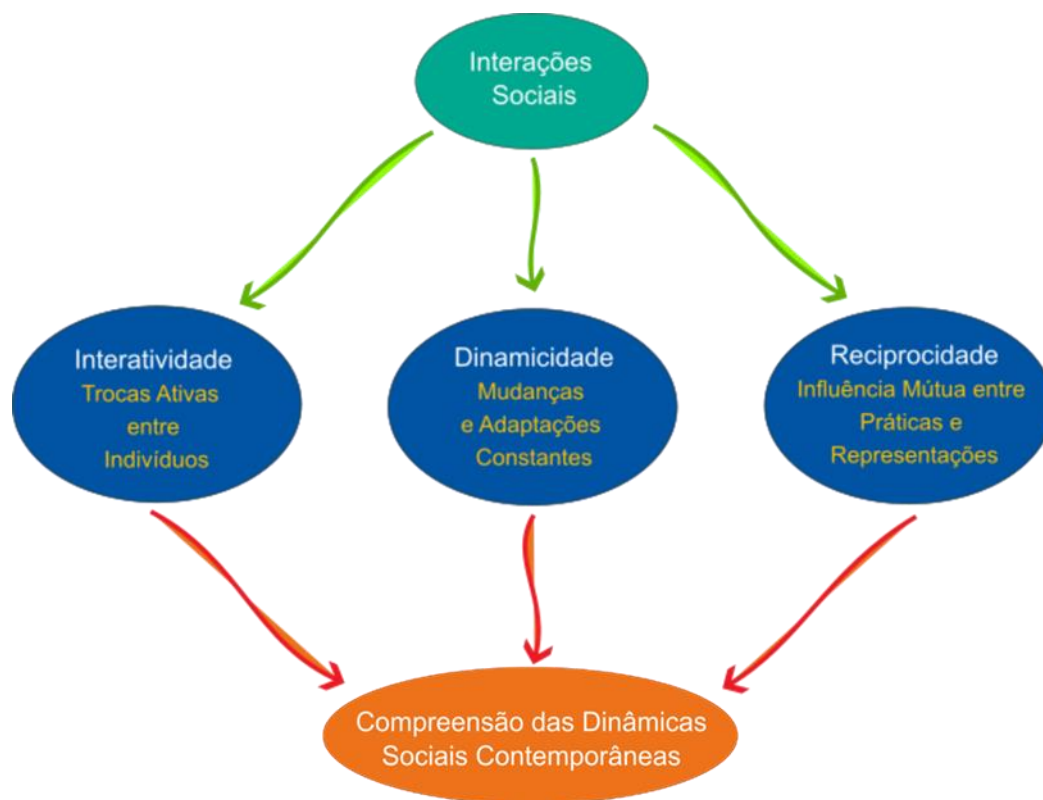
Além disso, a DIPS dá grande importância ao contexto histórico e cultural, reconhecendo que práticas sociais são moldadas por circunstâncias específicas e se adaptam continuamente a mudanças no ambiente social. Essa ênfase na dinamicidade a diferencia de Goffman, que concentra sua análise nas dinâmicas imediatas das interações, sem considerar como essas práticas evoluem no tempo.

A DIPS complementa as ideias de Moscovici ao oferecer uma visão mais ampla das práticas sociais. Ela propõe um modelo para entender como práticas e representações surgem, mudam e se adaptam em resposta às interações sociais e aos contextos históricos e culturais, enriquecendo a compreensão das dinâmicas sociais.

Para melhor compreensão, a figura 3 apresenta um fluxograma que ilustra os principais elementos da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS). Abaixo, segue uma explicação detalhada sobre sua estrutura e significado.

No topo do fluxograma, tem-se o elemento central “**Interações Sociais**”, que representa o ponto de partida para a teoria. Esse conceito reflete as trocas contínuas e dinâmicas entre indivíduos, base sobre a qual as práticas sociais se constroem e se transformam.

Figura 3 – Fluxograma dos principais elementos Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS).



Fonte: A autora.

A partir dessas interações, emergem três componentes interdependentes, cada um descrito de forma mais detalhada no fluxograma:

1. **Interatividade:** Refere-se às **trocas ativas entre os indivíduos**, que formam a base das práticas sociais. Essas trocas não são apenas reações passivas, mas processos ativos em que os sujeitos moldam, aprendem e adaptam comportamentos e práticas a partir de suas relações sociais.
2. **Dinamicidade:** Destaca a capacidade das práticas sociais de se adaptarem às **mudanças e transformações sociais**. Elas não permanecem fixas no tempo, mas evoluem continuamente, refletindo a influência de novas representações, interações e das realidades emergentes que moldam os contextos sociais.
3. **Reciprocidade:** Representa a **influência mútua entre práticas e representações sociais**. Enquanto as representações oferecem uma base simbólica e normativa que orienta as práticas, estas, por sua vez, contribuem para redefinir e transformar as representações ao longo do tempo, criando um processo de retroalimentação constante.

Esses três elementos convergem para um objetivo central, representado no fluxograma como a “Compreensão das Dinâmicas Sociais Contemporâneas”. Esse

propósito reflete a essência da teoria: compreender as conexões entre práticas sociais e representações, analisando como se adaptam e se transformam em diferentes realidades, permitindo uma análise profunda e abrangente da vida social. O fluxograma sintetiza os pilares da DIPS – interatividade, dinamicidade e reciprocidade – e apresenta uma estrutura teórica clara para interpretar fenômenos sociais complexos.

2.2 MEMÓRIA COLETIVA

O primeiro estudioso a discutir a memória coletiva foi o sociólogo Maurice Halbwachs. Ele argumentou que, como as pessoas tendem a viver em grupos e se organizar em sociedades, suas relações com suas memórias individuais são construídas socialmente, fortalecendo identidades coletivas e memórias sociais (Borges,2023).

É relevante elucidar que Maurice Halbwachs nasceu na França em 1877 e morreu em um campo de concentração nazista na Alemanha em 1945. Ele é reconhecido como um importante sociólogo da escola Durkheimiana (SILVA, 2016). Para Silva (2016), Halbwachs foi influenciado pelos estudos de filosofia de Henry Bergson na *École Normale Supérieure* em Paris, antes de se interessar pela sociologia. Ele também é responsável por estabelecer o campo de pesquisa da memória, antes campos da psicologia e a filosofia, na área das ciências sociais.

Sá (2015) elucida que no Brasil a relevância da contribuição de Halbwachs e Bartlett¹² ocorreu nas décadas de 1960 e 1970. Nos últimos anos, tem-se notado um crescente interesse pela obra de Maurice Halbwachs.

De tal modo, é válido elucidar que Halbwachs sociólogo francês e discípulo de Durkheim, demonstrou interesse pelas categorias utilizadas pelo mestre na produção sociológica, como suicídio e classes sociais. Contudo, Oliveira e Bertoni (2019), explicam que o modo de pensar halbwachiano problematiza elementos sociológicos ao invés de ocupar um lugar de destaque na sociologia durkheimiana.

Para Schmidt e Mahfoud (1993), Halbwachs desenvolveu seus estudos entre os anos de 1920 e 1940. Influenciado pela perspectiva “durkheimiana”, abordou a

¹² Bartlett (1995) possui uma corrente psicossocial, que desenvolveu com as observações antropológicas (Sá,2015).

memória como um fenômeno dinâmico, com conexão dialética entre classificações mentais e sociais (Schmidt; Mahfoud, 1993). Nesse sentido, Halbwachs, como sociólogo traduziu o trabalho de Durkheim em termos historicamente precisos enquanto liderava a historicização da sociologia em um cenário onde as humanidades e a história eram vistas como campos distintos com pouco em comum.

Schmidt e Mahfoud (1993), esclarecem que enquanto as ideias de Halbwachs se opõem às tendências filosóficas e sociais idealistas e mecanicistas que dominaram a cena intelectual na virada do século, sua originalidade floresce em suas interações com a Escola de *Estrasburgo*. Os mesmos autores ainda, afirmam que “A perspectiva psicológica¹³ não ficou fora deste contexto de trocas interdisciplinares”. Vale pontuar que na década de 1920, Halbwachs, de acordo com Oliveira e Bertoni (2019), questiona as circunstâncias em que a memória toma forma e permeia as “práticas sociais e comunitárias”, evitando que essa memória seja deslegitimada como tal e aceitando seu *status* de categoria exclusivamente individual e estática.

Cordeiro (2015) refere-se, que o fenômeno da memória aparece em Durkheim, particularmente em *Les representations individuelles et les representations Collectives* (1898) e *Les Fomes Elementaires de la vie religieuse* (1912), mas ele o trata como algo que limita o indivíduo e sua vida subjetiva, dando a entender que as representações têm alcance coletivo. Pelo menos esta é a interpretação original de Halbwachs de Durkheim.: “[ele] acreditava que a memória é uma faculdade propriamente psicológica no sentido de serem representações passadas conservadas em uma realidade psíquica inconsciente” (Halbwachs, 1929, p.7). É possível que Durkheim¹⁴ tenha abandonado a explicação dos fenômenos da memória em decorrência de sua abordagem sociológica por acreditar que a psicologia deveria ser a responsável por estudar esses fenômenos (Cordeiro, 2015).

Destaca-se o livro “A Memória Coletiva” de Halbwachs (1990), que é composto por quatro capítulos, que serão utilizados como referência primária, uma vez que um encontro entre psicologia social e sociologia ocorrerá de forma mais explícita. Iniciando pelo capítulo I, “Memória coletiva e Memória individual, e na

¹³ A revolução “psicológica e psicológico-analítica” que exige o estudo dos processos “psíquicos” como eles é encarnada e vivida pelos indivíduos, e não como entidades abstratas ou mecanismos puramente físicos, teve impacto no pensamento desse grupo. Como resultado, o movimento da Nova História não está desaparecendo no estudo das mentes, nem Halbwachs ensinando psicologia social no Collège de France (Schmidt; Mahfoud, 1993).

¹⁴ Em oposição, Halbwachs amplia o programa de uma ontologia social coletivista para além das fronteiras tradicionais de trabalho de Durkheim (Cordeiro, 2015).

sequência será destacado dos outros capítulos pontos considerados relevantes obras. Halbwachs (1990, p.25) emprega exemplos práticos da vida cotidiana para elucidar o percurso da memória, explicando: [“quando retornamos a uma cidade” quando encontramos “um amigo”] práticos da vida cotidiana. Desse modo, Halbwachs (1990, p.25) afirma que se “nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros”. O mesmo autor, esclarece que, “nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias” (Halbwachs, 1990, p. 25). Halbwachs (1990) ilustra que,

nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 1990, p.26, grifo nosso).

Halbwachs (1990) recorre às suas memórias de viagens, especialmente de sua primeira visita a Londres, para demonstrar como as representações coletivas moldam as memórias individuais. Mesmo estando fisicamente sozinho, ele revela que sua experiência foi profundamente influenciada por diversas fontes, como historiadores e escritores. Ao revisitar lugares que evocavam as obras de Dickens, Halbwachs destaca a interseção entre memória individual e coletiva, mostrando que, embora estivesse só, estava mentalmente acompanhado por essas representações compartilhadas. Ele observa que essas memórias eram comuns a outras pessoas, e que, ao adotar brevemente suas perspectivas, se unia a esses grupos, continuando a fazer parte deles. Dessa forma, Halbwachs explica que essas influências não apenas ajudaram a recordar, mas também a acessar novas ideias e modos de pensar que o mantinham em contato constante com essas representações coletivas.

Desse modo, os estudos de memória de Halbwachs (1990) traz uma importante contribuição conceitual que leva em conta a influência do coletivo. Embora a memória seja criada em grupos, ainda é um trabalho individual. Nesse sentido, conforme Halbwachs (1990, p.27), “para confirmar ou recordar uma lembrança, as testemunhas, no sentido comum do termo, isto é, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível, não são necessárias”. Schmidt e Mahfoud (1993) afirmam que, segundo Halbwachs, uma pessoa que lembra é sempre uma pessoa cuja memória foi construída em grupo, mas é também, sempre, obra de um indivíduo.

Peres (2021); Schmidt e Mahfoud (1993) concordam, elucidando que as memórias são construídas ao longo do tempo por grupos sociais. Portanto, há pessoas que se lembram de eventos no sentido literal e físico, mas o que será lembrado dependerá da memória coletiva. De tal modo, quanto mais forte for o grupo social, segundo Peres (2021), mais fortes serão as memórias, pois são os grupos nos quais estamos inseridos que estruturam as nossas memórias, e as memórias [rememorações] vêm de acordo com a vivência do tempo que vivemos, como se estivéssemos registro de uma imagem do passado, e é a impressão deixada pelos acontecimentos que ficam gravados na memória das pessoas.

De acordo com Halbwachs (1990), uma semente de lembrança [rememoração] pode começar como uma ideia abstrata, evoluir para uma imagem e permanecer como tal ou, no final, tornar-se uma memória viva. Esses resultados dependem da ausência ou presença daqueles que compõem os grupos de referência. A partir deste ponto de vista, apoiado em Halbwachs (1990) Schmidt e Mahfoud (1993) explicam que o grupo de referência,

é um grupo do qual o indivíduo já fez parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificou-se e confundiu seu passado. O grupo está presente para o indivíduo não necessariamente, ou mesmo fundamentalmente, pela sua presença física, mas pela possibilidade que o indivíduo tem de retomar os modos de pensamento e a experiência comum próprios do grupo. A vitalidade das relações sociais do grupo dá vitalidade às imagens, que constituem a lembrança. Portanto, a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está sempre inserida num **contexto social preciso**. (Schmidt; Mahfoud, 1993, p.288, grifo nosso)

Segundo Halbwachs (1990), o indivíduo que lembra está arraigado na sociedade, que sempre tem um ou mais grupos de referência, e a memória é, portanto, sempre construída em grupos, o que implica que “toda memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, como pode ser visto. A memória individual baseia-se, assim, nas memórias dos grupos em que esses indivíduos estão inscritos. Essa comunidade afetiva é o que permite resgatar hábitos, capacidade de pensar e lembrar como membro do grupo e uma identificação atualizada com a mentalidade do grupo no passado (Halbwachs, 1990). Dessa forma, a memória de um indivíduo é formada pela combinação das memórias de diversos grupos nos quais ele é indissociável e, portanto, é influenciado por eles, como família, escola, igreja, grupo de amigos ou ambiente de trabalho. Nessa ótica, cada indivíduo participa de dois tipos de memória: individual e coletiva.

Para Halbwachs (1990), a lembrança passa pelo reconhecimento no sentido de que carrega o “sentimento do já visto.” Halbwachs (1990) exemplificando, traz o exemplo da memória do professor em relação aos seus alunos [muitas turmas], e dos alunos quanto ao seu professor [detalhada]. Nesse sentido, “se subsistem, todavia, testemunhas, se por exemplo antigos alunos se lembram e podem tentar lembrar a seu professor o que este não se recorda mais [...]” (Halbwachs, 1990, p.30). Para o professor ocorre o reconhecimento aqueles que estiveram ligados a ele e a nós experimentaram uma sensação de desconexão, não só porque o grupo em questão já não existe fisicamente [materialmente], mas também porque já não pensamos nele e não temos como reconstruir a sua imagem. Entenda, então, Halbwachs (1990), que a memória não é um evento mental fechado e isolado. O ser humano deve apelar para as memórias dos outros que foram impressas pela sociedade. A memória individual faz uso de palavras e ideias que o indivíduo não desenvolveu, mas herdou de seu ambiente.

Halbwachs (1990) considera a memória um tipo de processo de reconstrução que deve ser investigado. Ele leva em consideração duas questões: a primeira é que a memória não é uma repetição cronológica, linear de eventos e vidas no contexto de interesses atuais; a segunda é que eventos e vidas podem ser evocados e localizados em um tempo e espaço específicos no contexto de interesses atuais nem conjunto de relações e interações sociais. Quando um grupo recorda suas memórias, é possível descrever detalhadamente os acontecimentos e objetos que estiveram presentes.

No mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (Halbwachs, 1990, p. 51).

Desse modo, a memória coletiva, conforme Halbwachs (1990, p. 53 e 54) submerge as memórias individuais, “[...], mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal”.

Portanto, o grupo de referência é essencial tanto no reconhecimento quanto na reconstrução. Entendendo que memórias são relações sociais, não ideias ou sentimentos isolados, e que são construídas sobre uma base compartilhada de dados e ideias compartilhadas. Para Halbwachs (1990) memória é o processo de reconhecimento e reconstrução que atualiza os “quadros sociais” em que as lembranças podem permanecer e, como resultado, articular-se entre si. Os grupos, tanto no presente como no passado, permitem a localização espacial e temporal da memória, permitindo a sua constituição como algo distinto do fluxo contínuo e evanescente das vidas.

Nesta perspectiva, Gautério e Albernaz (2022), percebendo a memória individual e a memória coletiva como manifestações que persistem de forma assíncrona e não linear, essas considerações sobre o funcionamento da memória, bem como a importância das reminiscências individuais, fornecem reflexões essenciais quando se avalia o espaço da cidade. Os autores, buscam a “compreensão da memória na coletividade e como ela produz a coesão entre sujeitos, advindos de diferentes grupos e classes sociais, no espaço em que vivem” (Gautério; Albernaz, 2022, p.89). Segundo Gautério e Albernaz (2022), aderentes aos estudos de Halbwachs, explicam que a memória coletiva opera como resultados de vários grupos sociais que compartilham o mesmo espaço-tempo. Halbwachs (1990) elucida que, se essas divisões temporais não estiverem registradas e indicadas nas consciências, bastará reaproximar duas ou mais delas para que apareçam. Nesse sentido, Halbwachs (1990) explica que,

realmente a condição da memória, ou antes da forma de memória que é única e verdadeiramente ativa e psíquica, e que não se confunde com o mecanismo do hábito. A memória (entendida neste sentido) não tem alcance sobre os estados passados e não os restitui em sua realidade de outrora, senão em razão de que ela não os confunde entre si, nem com outros mais antigos ou mais recentes, isto é, ela toma seu ponto de apoio nas diferenças (Halbwachs, 1990, p.96).

Assim, é explicado como as imagens espaciais desempenham um papel na memória coletiva. Segundo Halbwachs (1990, p.133) “O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro negro sobre o qual escrevemos, depois apagamos os números e figuras”. Halbwachs (1990) acredita que levar em conta como os grupos interagem com seu ambiente físico é vital para a “organização mental” de um indivíduo. O lugar, “[...] recebeu a marca do grupo, e vice-versa. Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de

todos os termos” (Halbwachs, 1990, p.133). Em contraste com a imagem constante de mudança fornecida pelo tempo, o espaço oferece a aparência de permanência e estabilidade.

Cada elemento, cada detalhe deste lugar tem um significado que só é compreensível para os membros do grupo, porque cada porção do espaço que ocupou corresponde a outra em diferentes aspectos da estrutura e da vida de sua sociedade, pelo menos em o que havia de mais estável nela. Para Halbwachs (1990) certamente, eventos extraordinários ocorrem neste espaço, mas nesta ocasião, o grupo tornou-se mais consciente do que ele vinha vivenciando por muito tempo e até então, e os laços que o prendiam ao local tornaram-se mais claros à medida que eram prestes a ser cortado.

Segundo Halbwachs (1990), cada característica e detalhe desse local/espço tem um significado que só é compreendido pelos integrantes do grupo, pois cada área do espaço que ocupou corresponde a vários aspectos da estrutura e modo de vida daquela sociedade. Dito de outra forma, “[...] cada sociedade recorta o espaço a seu modo, mas de modo a constituir um quadro fixo onde encerra e localiza suas lembranças [...]” (Halbwachs, 1990, p. 160).

Por isso, Halbwachs (1990), explica que,

Não é certo então, que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, pois pelo contrário é somente a imagem do espaço que, em razão de sua estabilidade, dá-nos a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente; mas é assim que podemos definir a memória; e o espaço só é suficientemente estável para poder durar sem envelhecer, nem perder nenhuma de suas partes (Halbwachs,1990,160).

Halbwachs (1990) argumenta que as ações de um grupo estão intrinsecamente ligadas ao espaço, pois a memória coletiva está sempre inserida em um contexto espacial. Além disso, o autor ressalta que algumas ideias que marcam uma sociedade podem persistir ao longo do tempo, gerando resistência por parte de determinados setores em aceitar mudanças e romper com padrões enraizados. Um exemplo disso é a visão de que a população brasileira seria incapaz ou inferior devido à sua composição racial. Conforme Halbwachs (2013), a sociedade vive sobre “ilhas de passado conservadas”, uma vez que os fatos do passado que sobrevivem na memória coletiva influenciam diretamente o pensamento e o comportamento atuais.

2.2.1 Memória Social

A memória social é um campo de estudo amplo e unificado (Sá, 2015). Por isso, será empregado o estudo da memória social, que é rico metodologicamente, complexo, pluralista na área do tema e possui caráter interdisciplinar. Diante disso, será utilizado o livro “Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória”, de Sá (2015), que apresenta as principais ideias sobre a memória social a partir de uma abordagem psicossocial e tem como base teórica Halbwachs (1990).

Sá (2015) no livro “Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória”, apresenta as principais ideias sobre a memória social a partir de uma abordagem psicossocial e tem como base teórica Halbwachs (1990). Sá (2015, p.344) esclarece que o termo memória social foi “mantido nesta sistematização para designar genericamente o inteiro conjunto de fenômenos psicossociais da memória, em vez de ser tomado no sentido específico de “memória da sociedade”, que alguns autores lhe atribuem”. Essa designação, ao estimular a busca do que há de comum nos fenômenos da memória social, auxiliou na identificação de pequenas, simples e gerais hipóteses que servem de pressupostos para a construção do objeto de pesquisa no âmbito da psicologia da memória social.

Para Sá (2015) apesar de sua natureza complexa e multifacetada, o campo de pesquisa da memória social parece ter recebido uma influência unificadora fundamental de seus pioneiros, que continua até os dias atuais. Desse modo,

Trata-se da proposição comum de que a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção, que se faz a partir dessas experiências, por certo, mas em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura (Sá, 2015, p.318).

Sá (2015, p.318) explica que “não importa que Halbwachs tenha caracterizado a memória como uma propriedade “do” grupo”. Enquanto, que “Bartlett a tenha considerado como um processo que ocorre “no” grupo, mas sim, a partir de ambos, o adjetivo “social” possa lhe ter sido legitimamente acrescentado” (Sá, 2015, p.318). É necessário entender alguns pressupostos sobre o conceito de memória social, que difere do conceito de memória coletiva discutido anteriormente. Para Sá (2015) em primeiro lugar, é relevante reconhecer que a memória social não tem uma ordem psicológica, nem é apenas sociológica. Isso significa que, apesar de todas as

circunstâncias históricas e culturais, são as pessoas que participam da sociedade ou grupos que são lembrados.

Em segundo lugar, “convém-se que a construção, a manutenção e a atualização da memória social, mesmo em suas manifestações mais individualizadas, dependem estritamente da interação social ou da comunicação intra- e/ ou intergrupar, erudita e/ou massa” (Sá, 2015, p.321-322). Para Sá (1998) o objeto da representação social está implicado em alguma prática grupal, que inclui conversação e exposição aos meios de comunicação de massa. Nesse seguimento Sá (2015, p.322) apoiado, nas releituras de Halbwachs feitas por Jedlowski (2000) e por Fentress e Wickham (1994), apresenta “o princípio unificador básico da construção social da memória implica a consideração da interação e da comunicação como processos construtores”

Em terceiro lugar, Sá (2015, p.322) ampara-se que a “memória e pensamento social contemporâneo estão intrinsecamente associados e são praticamente indistinguíveis, ou seja, o que é lembrado do passado está sempre mesclado com aquilo que se sabe sobre ele”. Segundo as afirmações do autor, com base nas contribuições teóricas de Moscovici, a memória começa com as RS,

[...] **pela ancoragem das experiências novas em conhecimentos preexistentes**, o que já teria levado S. Moscovici (1976) a declarar que, no conhecimento social, o passado frequentemente prevalece sobre o presente e a **memória** sobre o pensamento e, posteriormente, nesse mesmo sentido, a explorar a noção “themata” (Moscovici; Vignaux, 2003 apud Sá, 2015, p. 323, grifo nosso).

Por fim, Sá (2015) destaca que Halbwachs e Bartlett assumem explicitamente que o interesse e o sentimento desempenham um papel significativo no processo de construção da memória social. A partir dessas reflexões, é possível incluir estudos da memória com base na psicologia social, com foco na interação social que é onde as características da memória social são criadas e desenvolvidas.

Entende-se que a memória social não é um fenômeno único e diretamente observável, mas sim um conceito derivado de uma psicologia e filosofia anteriores, que, talvez por falta de melhores conceitos, passaram a abranger uma variedade de fenômenos ou mesmo temas acadêmicos ou hipóteses. De acordo com Sá (2015, p.325) “tentando identificar alguns princípios unificadores da aparente “terra de ninguém” (ou de todos) da memória social”.

Alguns autores propuseram distinções específicas, entre as quais a distinção feita por Jedlowski (2000,2001,2005) entre memória coletiva, memória comuns, memória social e memória pública (Sá, 2015). Sá (2015) optou por rotular todo o

acervo de fenômenos da memória social como “memória social”, descrevendo o que ele entende ser englobado especificamente por esse termo. A decisão de atribuir um caráter de “guarda-chuva” ao termo “memória social” tem três justificativas.

O primeiro é um domínio de fenômenos ou pesquisas, denotado por uma designação genérica e ampla. Numa perspectiva psicossocial, a adjetivação “social” designa o campo de uma “memória na sociedade”, substituindo o termo de sua classificação sociológica. Em segundo lugar, de forma espontânea e implícita, a frase é preferida na literatura sobre a memória na sociedade, quando não se trata de economia verbal e sempre que não é necessário especificar um domínio específico de mobilização ou circunstâncias de produção, transmissão e esquecendo. Enfim a disputa pelo termo “memória social” para designar a “memória da sociedade ou a “memória *na* sociedade”.

Para Sá (2015) uma “memória da sociedade” refere-se a todas as coisas que podem ser consideradas parte da sociedade, como língua, história, escrita, publicação, calendários, museus, arquivos, bibliotecas, monumentos e assim por diante, e as condições que compõem a memória são, por definição, externos a ela. Enquanto o conceito de “memória *na* sociedade”,

[...] implica igualmente a consideração de tais condicionantes, mas não os confunde com a memória como fenômeno psicossocial e, acredita-se, é uma tal “psicologia social da memória” que, mais do que qualquer outra perspectiva, deverá ser capaz de prover uma articulação consistente entre as contribuições oriundas de diferentes domínios disciplinares (Sá, 2015, p.327).

Sá (2015) elucida que, de acordo com a proposta atual, quando se fala em memória social, pode-se estar falando de uma variedade de coisas que não são necessariamente dessemelhantes, mas distintas umas das outras, como o local da memória, o tempo ou a escala em que é considerado, sua natureza funcional ou material, a especificidade com que é estudado etc.

2.2.2 Subconjuntos de Memórias Sociais Básicas

A classificação, segundo Sá (2015) tem como objetivo principal considerar as principais perspectivas teóricas e conceituais que compõem o campo de estudos da memória social. Contudo, também variar em termos de temas específicos e abordagens metodológicas para que cada contribuição ao campo possa ser localizada

no mapa. Nesse sentido no primeiro momento Sá (2015) apresenta as variadas instâncias da *memória social*, as quais se fez agrupar em seis classes principais, sendo uma delas subdividida em outras duas, são: memórias pessoais; memórias comuns; memórias coletivas; memórias históricas (subdivida em: memórias históricas documentais e memórias históricas orais); memórias práticas e memórias públicas. Na sequência, Sá (2015, p.345) afirma que foi determinado ser possível, além de mais adequado e benéfico, “distribuí-las por um conjunto de seis categorias tratáveis como mutuamente excludentes, três a três, segundo dois diferentes critérios básicos, subdividido-o em dois subconjuntos¹⁵”.

O primeiro subconjunto de memórias básicas são: memórias pessoais; memórias comuns e memórias coletivas. As *memórias pessoais*, para Sá (2015), nas pesquisas empíricas, são tipicamente estudadas sob o título de memórias autobiográficas. Também abrange nesse domínio as histórias de vida, que abrange uma reconstrução global. Sá (2015) considera que as histórias de vida é a que mais completa a memória pessoal, visto que, são ações que ocorreram na vida dos indivíduos durante suas respectivas jornadas. Elas divergem das memórias cognitivas por serem experiências reais vividas e não conhecimentos aprendidos, conforme Sá (2015).

Sá (2015) explica que as memórias pessoais operam em contextos sociais e sob a influência desses contextos, o que é corroborado pela pesquisa de Bartlett e Halbwachs. É importante notar que o termo “pessoais”, em contraste com “individuais”, tem a vantagem de já incorporar uma dimensão social. Sá (2015) explica que realmente,

é algo já consolidado na literatura corrente em psicologia social que a referência a “uma pessoa” implica reconhecê-la como produto de um processo (ou processos) de socialização, como **ocupando posições e desempenhando papéis sociais, como dotada de uma identidade construída por meio da interação social e como reflexivamente consciente dela**. Todas essas condições sociais da constituição e do funcionamento das pessoas encontram-se igualmente presentes na construção, reconstrução e atualização das suas memórias (Sá, 2015, p.330)

Em outras palavras, a memória pessoal é formada, recriada e atualizada em resposta às condições de socialização, sendo esse processo influenciado por fatores

¹⁵ “E um outro conjunto (não será tratado na tese), menos básico, que, acrescido de novas designações, engloba as instâncias mais complexas e circunstanciadas no estudo da *memória social*, em cujas análises poderiam ser levadas em consideração a maior ou menor presença das categorias básicas” (Sá, 2015, p.345).

externos (Sá, 2015). É fundamental lembrar que se trata de processos psicológicos, aproveitando as interações com outros membros de um contingente grupal específico. Ademais, as memórias pessoais estão implicadas em pelo menos dois outros aspectos da memória social que serão destacados na sequência: as memórias comuns e as memórias coletivas.

As *memórias comuns*, Sá (2015, p. 331) as considera uma coleção de inúmeras memórias pessoais “[...] acerca de um mesmo objeto que se desenvolveram, independentemente, umas das outras, por força de uma participação comum em um dado período histórico, em uma dada configuração cultural ou em um dado estrato social”. Ou seja, como foram expostos aos mesmos fatos, informações, preferências (preferências cultura, religião) e assim por diante, todos retiveram as mesmas memórias. Contudo, não chegam a desenvolver um consenso, como nas memórias coletivas.

É preciso enfatizar, que a noção de “memórias comuns” tem se mostrado muito útil no estudo de uma série de fenômenos, como as memórias geracionais, que são influenciadas por eventos históricos, mudanças sociais e preferências culturais (Sá, 2015). Neste contexto, é importante observar que, à medida que as “memórias comuns” passam a fazer parte mais significativa do fenômeno da memória nas sociedades contemporâneas, cresce na mesma proporção a importância de seu estudo.

As *memórias coletivas*¹⁶ Sá (2015, p.332), apoiado na pesquisa de Jodlowski (2001, p. 33), define memória coletiva como “um conjunto de representações sociais acerca do passado que cada grupo produz, institucionaliza, guarda e transmite através da interação de seus membros”.

É importante observar que a palavra “memória coletiva” remete a outro conceito, “grupo social”, que, segundo Sá (2015), é complexo, ambíguo e possui uma ampla gama de significados. Talvez por isso, a expressão tenha sido frequentemente substituída pela genérica “memória social”, que se refere aos “quadros sociais” que condicionam a memória sem exigir que ela seja colocada em um grupo específico.

¹⁶ Sá (2015) explica que, em relação às memórias coletivas, o conceito tradicional, cunhado por Halbwachs, é preservado para designar as memórias coletivas que são, como propõe Jodlowski, objeto de discursos e práticas coletivas por grupos sociais bem definidos.

Este termo remete a outro conceito, o de 'grupo social', que, segundo Sá (2015) é complexo, controverso e possui uma flexibilização de significado. Esta dificuldade no tratamento conceitual se dá pelos seguintes fatores: 1) delimitações grupais imprecisas; 2) influência indireta que os meios de comunicação de massa, que acabam assumindo a 'negociação e comunicação dentro dos grupos' (Sá, 2015); 3) interação face a face substituída pela internet.

Segundo Sá (2015), a dificuldade do tratamento do conceito está atrelada a três fatores: 1) as definições dos grupos imprecisas; 2) alcance dos meios de comunicação de massa impactando a negociação intragrupais e 3) a interação *face a face* mudado pela *internet*. Para ele as memórias grupais também possuem distinções conceituais. Exemplificando, de acordo com Sá (2015) a memória de um grupo [histórica] é aquela que existia antes mesmo de alguns membros se juntarem ao grupo; no entanto, nem todos os membros contribuíram igualmente para a criação dessas memórias. As *memórias grupais específicas*, no entanto, são aquelas relacionadas a famílias, associações, de grupos de pares etc. Essas memórias nasceram e são criadas em ambientes menores e mais íntimos ou "familiares" (Sá, 2015).

É crucial retomar e interligar as teorias ao se analisar as memórias pessoais, comuns e coletivas (Sá, 2015), compreendendo sua relação com as esferas de subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade, como descrito por Jodelet (2009). Enquanto o universo consensual predomina nas esferas de subjetividade e intersubjetividade, com ênfase em significados flexíveis e negociados, o universo reificado assume maior protagonismo na esfera da transubjetividade. Nesse contexto, as memórias coletivas são marcadas pela institucionalização e objetivação de normas e valores culturais, que conferem a elas um caráter mais estável e cristalizado. Esse processo de reificação transforma representações sociais em "verdades" legitimadas pelo grupo, desempenhando um papel essencial na consolidação de identidades coletivas e na manutenção da ordem social.

Conforme aponta Jodelet (2009), essa dualidade entre o reificado e o consensual é central para compreender as representações sociais. Enquanto o universo consensual reflete acordos coletivos adaptáveis às dinâmicas sociais e culturais, a institucionalização do reificado impõe rigidez às práticas e significados, tornando-os menos suscetíveis à mudança. Assim, na esfera transubjetiva, as memórias coletivas oscilam entre a fluidez da ancoragem, que mantém o universo

consensual presente, e a rigidez do universo reificado, que cristaliza valores e práticas, evidenciando a complexidade das dinâmicas sociais e culturais que moldam as representações sociais.

O *segundo subconjunto de memórias básicas* são: memórias orais; memórias documentais e memórias práticas. O conceito de *memórias [histórica] orais* que é uma transcrição da história, ou simplesmente “história oral”, e compõem o acervo de fontes não documentais. Para Sá (2015, p.337) há uma preocupação “[...] com o processo e as circunstâncias segundo as quais tais memórias são construídas, reconstruídas ou atualizadas por conjuntos sociais mais ou menos amplos e, por diferentes critérios, suficientemente circunscritos”. Neste caso, trata-se apenas de “recursos internos”, como numa memória que não se exterioriza em suportes materiais. Os estudos sobre esta subcategoria, que receberam uma variedade de rótulos de memórias nacionais, étnicas, comunitárias etc.

O conceito de *memórias [histórica] documentais*, conforme Sá (2015, p.335) “o que é aqui chamado de memória documental só vem a se constituir quando os documentos são efetivamente utilizados por pessoais e grupos sociais concretos”. A memória histórica documental, de acordo com Sá (2015) pode ser utilizada e/ou disponibilizada de duas formas: 1) em um formato bem estabelecido, como livros didáticos de história; e 2) em formato constantemente atualizado, que inclui, em grande parte, imagens e gravações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, em especial a televisão. Sá (2015), citando Nora (1997), explica que nessa classificação ampla há lugar para tais documentos, dotados de características materiais, lógicas e funcionais, quando neles se investe uma “vontade de memória”.

As *memórias práticas*, de acordo com Sá (2015) apoiado no estudo de Connerton (1993, p.34) está incorporada aos *hábitos* que traz a “explicação dos comportamentos como aplicação de normas ou como execução de códigos”. Adicionalmente, às aptidões físicas humanas como a realização do ato de ajoelhar, bem como às performances coletivas rituais e comemorativas. Segundo Sá (2015), isso implica uma rememoração de acontecimentos passados ou pode indicar uma nova ruptura. As memórias práticas são baseadas nas memórias hábitos que podem passar do passado remoto para o presente sem fazer distinção entre elas e o passado remoto.

Evidentemente, tal gradiente poderia ser aplicado a todos os temas de memória social aqui discutidos, mas é o domínio das memórias institucionais,

fortemente baseadas em práticas performativas e corporais, e que se distinguem por sua longa persistência ou, na ausência de um termo melhor, por sua inércia, que parece ser o mais apropriado para o estudo do que se conhece como “memórias práticas” (Sá,2015).

Como pode ser visto, categorizar memórias envolve muita complexidade e variedade. Apesar das inúmeras desconstruções, alguns objetos empíricos ainda podem estar “deslocados” de uma categoria já apresentada. Segundo Sá (2015), categorizar as memórias não visa excluir potenciais objetos de pesquisa, assim como é possível que um objeto se enquadre em uma ou mais das categorias listadas acima.

3 ESPORTE E LAZER COMO PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS: CONSTRUINDO IDENTIDADES E CIDADANIA

A perspectiva em relação ao esporte no Brasil foi moldada desde o governo de Getúlio Vargas, quando o esporte começou a ser utilizado como uma ferramenta de fortalecimento da identidade nacional e para disciplinar a população. Com o passar dos anos, avanços legais significativos, como a promulgação da Constituição de 1988 e a implementação da Lei Pelé, consolidaram o esporte como um direito social. No entanto, mesmo com essas conquistas, as políticas públicas de esporte permanecem fragmentadas, enfrentando desafios notáveis em sua implementação, especialmente no que tange às três dimensões principais: esporte-educação, esporte-lazer e esporte de desempenho.

A seção 3.1 explora a evolução do esporte e do lazer desde suas origens ritualísticas até a pós-modernidade, destacando seu papel fundamental na expressão cultural e social das sociedades humanas. Autores como Tubino (2010), Jaeger (1945) e Dumazedier (1979) enfatizam como essas práticas não apenas moldaram a identidade coletiva, mas também promoveram valores éticos e humanistas, refletindo as transformações culturais e sociais ao longo dos séculos. Na era contemporânea, o lazer e o esporte transcendem a simples atividade física, desempenhando um papel crucial na socialização e na construção de cidadania, especialmente em sociedades onde a indústria do lazer se tornou predominante (Melo, 2003). A análise histórica do esporte e do lazer mostra que essas práticas vão além do entretenimento, sendo expressões culturais que moldam identidades e transmitem valores essenciais para a formação de cidadãos. Desde as competições gregas até os esportes modernos, elas têm sido fundamentais para a socialização e a construção de uma sociedade mais ética. Ao valorizarmos o esporte e o lazer, reconhecemos seu poder de transformar sociedades e promover uma cultura de paz e cidadania.

Na subseção 3.1.1 da obra “A Busca da Excitação”, Norbert Elias e Eric Dunning introduzem o conceito de “esporte moderno” para diferenciar as práticas esportivas contemporâneas das antigas, destacando sua importância na sociedade atual. Eles argumentam que esporte e lazer não são meras atividades de entretenimento, mas expressões culturais profundas que moldam identidades e transmitem valores éticos, como autocontrole e cooperação (Elias; Dunning, 1992).

Além disso, os autores exploram o lazer como um espaço de “descontrole controlado”, onde as pessoas podem liberar tensões e experimentar emoções intensas de maneira segura e socialmente aceita. A análise de Elias e Dunning (1992) revela que esporte e lazer são essenciais não apenas para a liberação emocional, mas também para moldar o comportamento social e os valores culturais ao longo do processo civilizatório. Ao proporcionar um “descontrole controlado”, essas práticas permitem que indivíduos e sociedades integrem emoções complexas de maneira construtiva, tornando-se ferramentas para compreender e influenciar as transformações sociais e culturais na modernidade.

A seção 3.2 a relação entre o Estado brasileiro e o esporte e lazer evoluiu ao longo das décadas, influenciada por diferentes contextos políticos e sociais. Starepravo e Marchi Júnior (2016) destacam o uso do esporte como ferramenta de controle social durante o governo Vargas, enquanto Linhales (1996) observa a instrumentalização do esporte de alto rendimento durante a era militar. Nos anos 1980, Marcellino (1987) trouxe uma visão crítica, ressaltando o papel do lazer na humanização e educação. A Constituição de 1988 e a Lei Pelé consolidaram o esporte como direito social, embora a fragmentação das políticas públicas continue sendo um desafio (Mósca, 2021). O esporte e o lazer no Brasil refletem uma trajetória complexa, marcada por avanços e retrocessos nas políticas públicas. Para que essas atividades sejam verdadeiramente inclusivas, é necessário um esforço contínuo de integração e colaboração entre diferentes setores, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso equitativo a essas importantes ferramentas de desenvolvimento social.

Na subseção 3.2.1, destaca-se que o conceito de esporte e lazer no Brasil evoluiu para englobar diversas dimensões, como esporte-educação, esporte-lazer e esporte de desempenho, promovendo uma visão mais inclusiva e abrangente (Tubino, 2010; Marcellino, 1987). Autores como Sant’Anna (1994), Dacosta (2007), Marques (2015) e Leonardi, Berger e Reverdito (2019) enfatizam o papel do esporte e do lazer como fenômenos socioculturais fundamentais para a inclusão e o desenvolvimento humano, enquanto Mascarenhas (2001) ressalta a influência das estruturas econômicas e sociais nessas práticas. A legislação brasileira, exemplificada pela Lei Pelé, regula e organiza essas manifestações, com o objetivo de democratizar o acesso e promover a cidadania. A compreensão dessas práticas como expressões sociais e culturais, em conjunto com uma legislação inclusiva, evidencia o potencial transformador do esporte e do lazer. Contudo, o desafio continua a ser garantir que o

acesso seja realmente universal, permitindo que essas atividades contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e coesa.

A subseção 3.2.2 destaca a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Entre elas, as habilidades sociais definidas como comportamentos que promovem a competência social e relações saudáveis são essenciais para lidar com demandas interpessoais e compreender normas e valores sociais (Del Prette; Del Prette, 2009). São também abordados os conceitos de inteligência emocional (Salovey e Mayer, 1990; Goleman, 1995), inteligência socioemocional (Bar-On, 2006) e o modelo dos Big Five (Allport, 1930), articulados a propostas educacionais que valorizam a autogestão e a resiliência (Nora et al., 2018; Siqueira, Barbosa e Alves, 1999; Instituto Ayrton Senna).

A seção 3.3 examina como o esporte e o lazer são reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como direitos fundamentais, cruciais para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, especialmente aqueles que estão em medidas socioeducativas (Silva, 2011; Tubino, 2010). Autores como Reverdito et al. (2016) e Dacosta *et al.*, (2007) enfatizam que essas atividades não apenas promovem a inclusão social e a saúde física e mental, mas também desempenham um papel vital na transmissão de valores éticos e morais, moldando cidadãos mais conscientes e engajados. De acordo com Vianna (2003) e Zaluar (1994), o esporte vai além do entretenimento, servindo como uma ferramenta de socialização e formação de caráter, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Assim, a compreensão do esporte e do lazer como práticas socioculturais e educacionais, reforçada por uma legislação inclusiva.

Na seção 3.4, será apresentado o “Modelo Analítico dos 5 E's” de Marchi Júnior, que oferece uma visão ampla e interligada do esporte. A inclusão desse modelo é relevante por sua abordagem contemporânea e formativa, centrada na Educação, que interliga Emoção, Estética, Ética e Espetáculo. Além disso, será destacada a crítica de Jay Coakley, que também é utilizada por Marchi Júnior, abordando o Grande Mito do Esporte (GSM). Coakley aponta que as crenças de que o esporte é puro, transmite automaticamente essa pureza aos praticantes e leva ao desenvolvimento individual e comunitário podem mascarar suas reais implicações sociais e políticas, perpetuando desigualdades em vez de promover inclusão equitativa.

3.1 DO RITUAL À COMPETIÇÃO: A EVOLUÇÃO DO ESPORTE E DO LAZER NAS SOCIEDADES HUMANAS

O esporte e o lazer estão profundamente enraizados na história e na cultura das sociedades humanas. No início, as práticas esportivas surgiram de atividades físicas com finalidades ritualísticas e de preparação para a guerra, contribuindo para a saúde física e mental das comunidades (Tubino; Garrido; Tubino, 2006, p.37). Desde as competições gregas e combates romanos até os esportes contemporâneos, essas práticas sempre expressaram a identidade cultural e social.

Com o tempo, o esporte evoluiu, deixando de ser apenas uma questão de sobrevivência ou preparação para batalhas, e transformou-se em uma forma de lazer e entretenimento (Tubino, 2010). Hoje, ele ocupa um papel central na construção da identidade coletiva e na expressão cultural das sociedades modernas. Desde as civilizações antigas, como as chinesas, egípcia, etrusca, hitita e japonesa, as atividades físicas já faziam parte das culturas, com finalidades práticas como lutas e arco e flecha. Com o tempo, algumas dessas práticas evoluíram para esportes autóctones, preservados ao longo dos séculos, enquanto outras se adaptaram sob influências colonizadoras, originando os esportes e jogos tradicionais que se conhece hoje.

Os primeiros registros de atividades atléticas datam de cerca de 3.000 a.C., na antiga Mesopotâmia. No entanto, é na Grécia Antiga que o esporte ganha destaque, especialmente com os Jogos Olímpicos, iniciados em 776 a.C., que honravam os deuses e se tornaram um marco na história do esporte (Tubino, 2010). O humanismo, como destacado por Jaeger (1945), foi uma característica central da sociedade grega, influenciando a educação e a formação de indivíduos autônomos e reflexivos. Para Jaeger, os Jogos Gregos eram uma expressão desse humanismo.

Os Jogos Gregos, para Tubino (2010) não eram apenas competições atléticas; eram festas populares e religiosas que envolviam diversas cidades gregas, tornando-se verdadeiras cerimônias pan-helênicas. Como exemplo, temos os Jogos Fúnebres, mencionados por Homero, que homenageavam figuras importantes, como Pátroclo e os heróis das batalhas de Maratona e Salamina. Outros jogos importantes incluíam os Jogos Píticos, em homenagem a Apolo; os Jogos Ístmicos, celebrados em Corinto; e os Jogos Nemeus, em honra a Zeus de Kleonae (Tubino, 2010).

Os Jogos Olímpicos da Antiguidade, realizados a cada quatro anos em Olímpia, representavam o auge das competições esportivas da época, reunindo atletas em provas como corridas, lutas, pentatlo e pugilato. Esses jogos não eram apenas competições; a “Ekécheiria”, uma trégua sagrada, refletia o ideal pacifista que coexistia com os intensos confrontos atléticos (Tubino, 2010; Lessa, 2008). Os vencedores eram honrados com coroas de ramos de oliveira, selando um legado de prestígio e devoção aos deuses, que diferenciava esses jogos das práticas pré-esportivas anteriores (Tubino, 2010).

Em contraste, na Roma Antiga, o esporte estava mais associado ao treinamento militar e às arenas de combate (Tubino, 2010). Embora os romanos tenham adotado alguns aspectos dos jogos gregos, eles deturparam seu sentido original, transformando as competições em espetáculos brutais, como os combates entre gladiadores (Lessa, 2008). Já na Idade Média e na Renascença, as práticas esportivas tornaram-se escassas e frequentemente violentas. O Torneio Medieval, por exemplo, era uma verdadeira batalha entre cavaleiros armados, e a Soule, um esporte popular, era notório pela violência, com jogos que frequentemente resultavam em feridos graves. Essas modalidades, embora distintas, deixaram uma marca na história do esporte (Tubino, 2010).

Para Tubino (2010) o esporte moderno começou a se estruturar no século XIX, especialmente durante a Revolução Industrial na Inglaterra. Foi nessa época que surgiram as primeiras associações esportivas e que as instituições educacionais passaram a promover o esporte entre os jovens, estabelecendo regras formais e organizando competições que moldaram o esporte como o conhecemos hoje. Segundo Tubino (2010), a história do esporte pode ser dividida em três períodos principais: Esporte Antigo, até a primeira metade do século XIX; Esporte Moderno, de 1820 a 1980; e Esporte Contemporâneo, de 1980 até os dias atuais. Cada período reflete as transformações culturais, sociais e econômicas que influenciaram o desenvolvimento das práticas esportivas.

O esporte, que evoluiu de práticas básicas de sobrevivência e treinamento militar, tornou-se uma forma essencial de lazer e expressão cultural, desempenhando um papel vital na socialização e na construção da identidade nas sociedades contemporâneas (Tubino, 2010).

Assim, o esporte deve ser compreendido como,

Um fenômeno sociocultural, cuja prática é considerada direito de todos, e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o qual deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, a fraternidade e a cooperação, o que pode torná-lo um dos meios mais eficazes para a comunidade humana (Tubino; Garrido; Tubino, 2006, p.37).

A sociologia do lazer, conforme Dumazedier (1979), teve suas raízes nos Estados Unidos, mas foi nas décadas de 1920 e 1930 que os primeiros estudos empíricos emergiram nos Estados Unidos e na França, buscando compreender como o lazer se relaciona com outros aspectos da vida social.

Na Grécia Antiga, durante seu apogeu cultural, o tempo livre, ou “skholé”, era valorizado como um momento de crescimento espiritual, onde se buscavam ideais elevados como a verdade, a bondade e a beleza (Souza, 2014). No entanto, essa busca espiritual só era possível para a elite, pois as tarefas cotidianas eram realizadas por escravos, criando a noção de que o verdadeiro homem livre é aquele que possui tempo livre. Esse conceito de lazer evoluiu ao longo do tempo. Na Grécia, o tempo livre era restrito à elite, onde o ócio era visto como uma oportunidade para contemplação, e não necessariamente para o prazer.

Em Roma, porém, o lazer ganhou outra dimensão, não sendo mais exclusividade da elite. O trabalho não era desprezado, e o tempo de lazer, que incluía diversão e descanso, era visto como essencial para a manutenção do vigor necessário ao trabalho. No entanto, a diversão oferecida à população comum diferia da elite, com práticas como os jogos e espetáculos da política de “pão e circo” (Melo, 2003).

Durante a Idade Média, a Igreja condenava o lazer, considerando-o um desperdício de tempo que deveria ser dedicado à contemplação do divino. Com a Reforma Protestante nos séculos XVI e XVII, o lazer passou a ser associado ao pecado e à preguiça, refletindo a ética do trabalho da nova classe burguesa e do emergente capitalismo (Lucas, 2007). Na Renascença, mudanças sociais, políticas e econômicas redefiniram o lazer, que começou a ser visto como um tempo para diversão e prazer, distinto do tempo dedicado ao trabalho.

A modernidade consolidou as bases do conceito de lazer, mas foi na pós-modernidade que ele se expandiu com o crescimento da economia de serviços e o surgimento da indústria do lazer. O lazer passou a ser consumido em larga escala, impulsionado pelos meios de comunicação como televisão, rádio e jornais. Nesse contexto, as atividades de lazer começaram a ser classificadas de acordo com os interesses culturais daqueles que as buscavam, compreendendo não apenas

manifestações culturais, mas também os valores e normas que regem a vida em sociedade (Melo, 2003).

3.1.1 A Evolução do Esporte: Norbert Elias, Eric Dunning e a Configuração do Esporte Moderno

A primeira questão que precisa ser elucidada diz respeito ao emprego da expressão “esporte moderno.” Esse termo, que hoje é amplamente utilizado nas ciências sociais, foi introduzido pela primeira vez por Norbert Elias e Eric Dunning, com o intuito de diferenciar o esporte praticado na modernidade daquele das épocas antigas e tradicionais. A expressão ganha relevância a partir do livro “A busca da excitação,” publicado em 1986, no qual Elias redigiu a introdução, enquanto os ensaios que compõem a obra são de datas anteriores. Esta coletânea reúne textos de Elias e Dunning escritos entre 1966 e 1971, além de artigos e conferências de Dunning produzidos entre 1979 e 1983. Elias, que eventualmente se distanciou desse tema de pesquisa, deixou para Dunning a continuidade e aprofundamento do estudo, consolidando-o como um especialista internacional no assunto. Com essa obra, Elias e Dunning não apenas introduziram uma nova perspectiva, mas também abriram caminho para que o esporte fosse reconhecido como um objeto legítimo de investigação nas ciências sociais, algo até então inédito. Apesar das similaridades aparentes nos gestos e na terminologia, os autores argumentam que as diferenças entre os esportes modernos e os antigos são mais profundas do que as semelhanças, rompendo com a visão universalista e continuísta que considera o esporte uma constante em todas as culturas, tanto antigas quanto contemporâneas.

A obra “A Busca da Excitação: Desporto e Lazer no Processo Civilizacional”, de Norbert Elias e Eric Dunning, é um marco na sociologia e na história do esporte. Publicada originalmente em 1986, esta obra se destaca por explorar como, em uma sociedade moderna, tantas pessoas dedicam seu tempo livre ao esporte, que Elias define como um espaço onde se pode experimentar emoções intensas sem perturbar a ordem social. Composta por dez capítulos escritos entre as décadas de 1960 e 1980, a obra investiga o desenvolvimento histórico do desporto. Nos primeiros capítulos, os autores lançam as bases para uma teoria processual dos lazeres, examinando como

essas atividades se enraizaram na cultura e se tornaram respostas complexas às dinâmicas da vida moderna.

O título “A Busca da Excitação” resume a essência do livro: a busca constante dos seres humanos por formas de excitação que permitam a expressão das emoções de maneira segura e socialmente aceita. Essa ideia está profundamente ligada à teoria de Elias sobre o processo civilizatório, que descreve como a sociedade ocidental europeia passou, ao longo do tempo, por um refinamento das emoções e comportamentos. Para Elias, o processo civilizador envolve o controle das emoções e a formação dos monopólios do Estado, resultando em uma sociedade onde o autocontrole individual se torna a norma. Em sua obra seminal “O Processo Civilizador”, Elias explora como a sociedade transformou a coerção externa em autocontrole, sugerindo que o comportamento humano é condicionado e moldado ao longo dos séculos.

Elias (1980) rejeitava a tradicional divisão entre indivíduo e sociedade, analisando ambos como partes interdependentes em um processo contínuo de evolução. Sua visão intrincada da sociedade se reflete na análise detalhada das estruturas e processos sociais, enfatizando a interdependência entre psicogênese (desenvolvimento das estruturas da personalidade humana) e sociogênese (desenvolvimento das estruturas sociais), que ele via como centrais no processo civilizacional.

A “sociologia do processo” ou “sociologia configuracional”, que é central na teoria de Norbert Elias, enxerga os seres humanos como interdependentes dentro de redes sociais que ele chama de configurações. Essas configurações são redes de interações complexas que moldam tanto a sociedade quanto os indivíduos, funcionando como uma engrenagem para compreender tanto os microfenômenos, relacionados ao desenvolvimento psicológico (psicogênese), quanto as estruturas sociais mais amplas, que se referem à evolução social (sociogênese). Como explica Oliveira Junior (2003), essa abordagem destaca a importância do poder e das dinâmicas de controle social que permeiam essas interrelações interdependentes, mostrando como os indivíduos e as sociedades se influenciam mutuamente e estão em constante transformação.

Os artigos presentes no livro de Elias e Dunning exemplificam essa abordagem configuracional e refletem a importância de um entendimento profundo das principais obras de Elias, como “O Processo Civilizador” e “Introdução à

Sociologia”, para uma interpretação mais completa das suas ideias. Elias argumenta que o processo civilizador se manifesta nas mudanças na estrutura da personalidade humana, onde os indivíduos aprenderam a controlar suas pulsões, intensificando o autocontrole por meio de mecanismos externos, como as leis, e internos, como a modificação dos sentimentos de vergonha e delicadeza.

A obra de Elias e Dunning não só exemplifica como também aprofunda o trabalho pioneiro de Elias sobre a formação do Estado e o desenvolvimento da sociologia, oferecendo uma análise rica das interações entre esporte, lazer e o processo civilizatório. Elias, ao definir um modelo de análise social através de jogos competitivos com regras, buscava revelar como as configurações sociais são construídas (Elias, 1980). Conforme apontam Cheluchinhak e Cavichioli (2008), Elias via essas configurações como redes de interdependência que envolvem poder e, de forma inseparável, as ações dos indivíduos, assim como a relação entre racionalidade e irracionalidade, sociedade e indivíduo, tempo e espaço.

Essa perspectiva sugere que tanto grupos quanto indivíduos ajustam seu comportamento e emoções de acordo com as relações que estabelecem com os outros, levando em consideração o contexto temporal e o local em que se encontram (Elias, 1980). Para Elias, a interdependência entre indivíduo e sociedade é fundamental, pois ele acreditava que a sociedade só existe devido à interconexão de um grande número de pessoas, ainda que as estruturas e transformações sociais não dependam das intenções individuais.

Nesse sentido, Elias utilizava a metáfora do tecido para ilustrar a sociedade como uma vasta rede de interdependências, onde os indivíduos são tão interligados quanto os fios de um tecido. Essa rede, por sua vez, molda o comportamento individual, limitando as opções de ação disponíveis para o indivíduo por meio de uma “ordem invisível” que surge das complexas interações humanas. Assim, a visão de Elias sobre a sociedade é essencialmente relacional e processual, destacando que a sociedade é um fenômeno dinâmico e em constante transformação, onde tanto os indivíduos quanto as estruturas se influenciam e se moldam mutuamente. Assim, devido ao seu caráter dinâmico, as configurações sociais não podem ser programadas ou planejadas, e o conceito de poder é fundamental para sua análise. As ações dos indivíduos, bem como seus interesses e objetivos dentro dessas configurações, são influenciadas por forças compulsivas ao mesmo tempo em que os indivíduos também exercem influência sobre elas.

Brandão (2000) destaca que a base da sociologia configuracional reside no reconhecimento de que, ao longo do processo evolutivo, os seres humanos foram moldados como seres sociais, dotados da capacidade de aprender e, assim, ampliar seus conhecimentos, desenvolver-se e mudar. Norbert Elias, ao colocar as emoções no centro de sua análise, argumenta que o desenvolvimento humano está profundamente ligado ao crescimento emocional, que se dá pela capacidade social e psicológica de diferenciar e consolidar os controles emocionais. Essa perspectiva aponta para a necessidade de se explorar as conexões entre biologia, psicologia, sociologia e história para uma compreensão mais completa dos seres humanos em suas múltiplas dimensões (Cheluchinhak; Cavichioli, 2008).

No contexto das exigências da vida cotidiana, marcadas pelo trabalho e outras atividades previsíveis, o lazer e o desporto emergem como áreas essenciais para a liberação emocional e a autorreflexão.

Elias e Dunning (1992) argumentam que a busca por excitação no lazer não visa apenas aliviar tensões, mas sim criar uma experiência específica de tensão, que desperta uma ampla gama de emoções, como medo, tristeza, euforia e ansiedade. Esse conceito é especialmente relevante na análise da sociologia do esporte, área que Elias considerava negligenciada dentro da sociologia tradicional. Elias (1992, p. 17, grifo nosso) em seus escritos, afirma que:

está implícita a ideia de que os sociólogos têm esquecido o desporto, principalmente porque só alguns conseguiram distanciar-se o suficiente dos valores dominantes e das formas de pensamento características das sociedades ocidentais, enfim, para terem a capacidade de compreender o **significado social do desporto, os problemas que este coloca ou o campo de acção** que oferece para a exploração de áreas da estrutura social e do comportamento que, na maior parte, são ignoradas nas teorias sociais.

Os autores observam que o desporto era frequentemente subestimado, visto como uma atividade de lazer voltada para o prazer físico, mais relacionada ao corpo do que à mente, e sem valor econômico significativo. Isso se deve, em parte, ao contexto da época, em que o interesse e os estudos sobre o desporto ainda não tinham o desenvolvimento que se vive hoje. Elias, com uma observação detalhada, percebeu essa desvalorização. Ele notava que o desporto não era tratado com a seriedade que tem atualmente pelos sociólogos de sua época, apesar de enxergar nele uma rica expressão do campo social. Elias e Dunning (1992, p. 39) defendem que as investigações sociológicas no campo do desporto tinham o propósito de esclarecer aspectos ainda pouco ou vagamente compreendidos. Nesse sentido, Elias

enfatizava a necessidade de se reconhecer o desporto como um fator significativo para a sociedade. De fato, a literatura sociológica sobre o lazer sempre tendeu a considerá-lo uma extensão do trabalho, influenciada por um sistema de crenças e valores construídos na sociedade ocidental. Adão (2000, p. 7) argumenta que a visão de Elias e Dunning

acerca dessa assertiva é de que a função das atividades de lazer é destinada a permitir que as pessoas trabalhem mais e melhor, nem tampouco que a função do lazer não existe na perspectiva do trabalho. Existem indícios que levam a sugerir que as estruturas e funções do lazer não podem ser compreendidas se não forem consideradas como um fenômeno social por direito próprio, interdependentes de atividades de não lazer, mas do ponto de vista funcional de valor não inferior e não subordinadas a elas.

O desporto, nesse contexto, surge como uma expressão da autonomia humana, refletindo uma prática de disputa que remonta aos tempos antigos, onde indivíduos, seja em equipes ou sozinhos, competem para superar desafios (Cheluchinhak; Cavichioli, 2008). Essas competições revelam as complexidades sociológicas do esporte, onde a excitação proporcionada pelo lazer se manifesta de maneira singular. Embora essa excitação seja geralmente uma experiência prazerosa, nas sociedades contemporâneas, especialmente nas mais industrializadas, diversos fatores podem torná-la desequilibrada. A tendência moderna de reprimir impulsos de excitação pode, paradoxalmente, fazer com que as pessoas oscilem entre comportamentos extremos. No entanto, quando se entregam plenamente às experiências de lazer, elas descobrem novos e variados tipos de excitação, que espelham as complexidades e desafios do mundo atual.

O crescimento das práticas de lazer pode ser interpretado como uma reação à rotinização e à racionalização da vida moderna, contrastando com as visões funcionalistas tradicionais que enxergam o lazer apenas como um momento de descanso e recuperação (Elias, 1993). À medida que a sociedade evolui, também se molda uma forma mais “civilizada” de sentir e se comportar. Esse desenvolvimento é fruto de um processo contínuo, no qual a capacidade social e psicológica de controlar as emoções desempenha um papel central. Norbert Elias (1993) explora essas transformações e suas consequências, ressaltando que elas não surgiram de um planejamento consciente, mas sim de uma complexa rede de interações entre indivíduos. Embora algumas ações possam ser intencionais, o resultado coletivo desse processo social de longo prazo não foi premeditado.

Elias (1994) argumenta que, no lazer, as pessoas procuram satisfazer uma necessidade biológica reprimida ao longo do processo civilizador: a busca pelo prazer. A maneira como o lazer é vivenciado, ou a falta dessa satisfação, tem grande impacto no bem-estar dos indivíduos e das sociedades. Ele observa que, em sociedades com altos padrões de civilização, as pessoas são cada vez mais pressionadas a controlar seus impulsos libidinais, afetivos e emocionais, além das oscilações de humor, para viverem em harmonia coletiva (Elias, 1994). As diferenças e conflitos nas relações humanas geram tensões que, por sua vez, causam stress. Segundo Elias (1994), há uma predisposição inata no ser humano para o controle das emoções, o que torna possível a vida em sociedade.

Para Elias (1994), o nível de controle social e individual da violência está intimamente ligado à intensidade do medo. Ele afirma que o processo civilizador ocorre juntamente com uma progressiva limitação dos perigos externos, o que, por sua vez, limita e canaliza o medo que esses perigos geram. O autor explica que:

Os perigos tornam-se mais calculáveis, e mais regulados os caminhos e abrangência dos medos. A vida nos parece hoje ainda bastante incerta, mas isso não pode nem mesmo se comparar à insegurança do indivíduo na sociedade medieval. O maior controle das fontes do medo, lentamente estabelecido na transição para a nossa estrutura social, é sem dúvida uma das condições mais elementares para o padrão de conduta que expressamos com o conceito “civilização”. A armadura da conduta civilizada poderia desmoronar com grande rapidez se, através de uma mudança na sociedade, o grau de insegurança que antes existiu voltasse a nos atingir, e se o perigo se tornasse tão incalculável como outrora. Medos correspondentes logo depois arrebentariam os limites que hoje lhes são impostos. Não obstante, uma forma específica de medo de fato cresce com o aumento da civilização: o medo “interno” semi-inconsciente de uma quebra das restrições impostas ao homem civilizado (Elias, 1994, p. 268-269).

No contexto das sociedades industrializadas comparadas a outras menos desenvolvidas, Elias e Dunning (1992) pontuam as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, tanto nas emoções quanto nas estruturas de controle social. Para Cheluchinhak e Cavichioli (2008) os autores observam que explosões incontroláveis de excitação coletiva se tornaram menos frequentes. A organização social passou a exercer um controle mais forte e efetivo sobre a excitação individual, tanto em público quanto em privado, promovendo a contenção das paixões e das emoções intensas, como destacado na obra: “A organização social do controle da excitação individual, no sentido de conter excitações apaixonadas em público, e até em privado, tornou-se mais forte e mais efetiva” (Elias; Dunning, 1992, p.101). Hoje em dia,

para serem consideradas normais, espera-se que os adultos vivendo nas nossas sociedades controlem a tempo sua excitação. Em geral, aprenderam

a não se expor demasiado. Com grande frequência já não são capazes de revelar mesmo nada de si próprios. O controlo que exercem sobre si tornou-se, de certo modo, automático. O controlo – em parte – já não se encontra sob o seu domínio. Tornou-se um aspecto da estrutura profunda da sua personalidade (Elias; Dunning, 1992, p.103).

Segundo Elias e Dunning (1992), nas ciências humanas, os impulsos naturais dos seres humanos, bem como outros impulsos espontâneos, são vistos como parte da nossa essência. No entanto, o controle desses impulsos, que é uma característica adquirida socialmente, não faz parte da natureza humana e, na verdade, contrasta com ela. Ele argumenta que o controle não poderia ser assimilado por meio da aprendizagem e integrado de forma permanente à estrutura humana se a nossa constituição natural não incluísse uma predisposição biológica para o controle dos impulsos. Elias e Dunning (1992) acreditam que os impulsos humanos e outros semelhantes têm, por sua própria natureza, um potencial para serem contidos, desviados e transformados de várias maneiras. Elias e Dunning (1992) sustenta que:

De facto, a disposição natural dos seres humanos no sentido do controlo dos impulsos tem de considera-se entre as suas propriedades específicas, uma das quais possui uma importância muito grande na sobrevivência. Dado que lhes faltam formas de controlo instintivas ou inatas, a vida em grupo a vida social tal como nós a conhecemos – seria impossível entre seres humanos se estes não possuíssem uma disposição natural para aprenderem o controlo dos impulsos e, desse modo, para se civilizarem a si próprios e entre si. Nem, como indiquei, um ser humano poderia sobreviver individualmente sem uma disposição natural para controlar, retardar, transformar, em resumo, para padronizar impulsos espontâneos segundo uma grande variedade de maneiras, por meio de impulsos opostos apreendidos. Ninguém poderia adquirir as características essenciais de um ser humano se alguém se mantivesse, como um recém-nascido, totalmente à mercê de seus impulsos (Elias; Dunning, 1992. p.95-96).

Para Elias e Dunning (1992), a mobilização e a padronização do controle dos impulsos muitas vezes são mal compreendidas. Eles sugerem que existem dois tipos de estruturas “naturais” em relação a esse tema. O primeiro tipo são as estruturas de mudanças, que resultam do processo de aprendizagem, enquanto o segundo refere-se às estruturas naturais humanas, que necessitam do estímulo do convívio social para se desenvolverem plenamente. Como Elias e Dunning (1992), expressam em seu trabalho,

uma parte integral da constituição natural dos seres humanos é a capacidade de aprender formas de controle social. Nos primeiros anos de vida de uma pessoa, a constituição natural dos seres humanos remete, de modo evidente, a aprendizagem do controlo de impulsos para um plano bastante firme. Além disso, a constituição natural dos seres humanos equipou-os com instituições especiais de libertação, e estas disposições que, não sendo aprendidas, são unicamente activadas, aqui e agora, por situações sociais e específicas ou por processos de aprendizagem social, proporcionam alívio do *stress* provocados pelas tensões que podem surgir se as operações de controlo

lutarem, temporária ou permanentemente, contra os impulsos, e os impulsos contra os controlos. Neste contexto, a descoberta de instituições biológicas e de disposições planejadas para proporcionarem alívio e, por vezes, uma sensação de libertação das pressões derivadas do acentuar das tensões possui um significado particular. A excitação agradável motivada pelo combate simulado de um confronto desportivo é um exemplo elucidativo de uma instituição que utiliza uma forma natural específica para contra-atacar, e talvez resolver, as tensões provocadas, as quais se desencadeiam em ligação com o controlo dos impulsos” (Elias; Dunning, 1992. p.96-97).

Segundo Elias e Dunning (1992), o lazer moderno teria surgido como uma maneira de prover os estímulos necessários ao bom funcionamento do organismo humano, moldado ao longo do processo evolutivo biológico, especialmente através da interação social. Ele aponta o lazer como uma das formas pelas quais a disposição biológica para liberar tensões pode ser ativada e padronizada socialmente. Um exemplo disso é a propensão para o riso, que, conforme Elias e Dunning (1992), não é algo aprendido, mas uma característica inerente à natureza humana, embora tenha raízes em nossos antecedentes pré-humanos.

À medida que as restrições sociais aumentam, o número de atividades de lazer cresce, oferecendo formas de liberar o stress causado por essas mesmas restrições. Isso é visível em transformações na música e no teatro, no surgimento de novos estilos de canto e dança, e na maneira como o público participa dos espectadores nos desportos. Elias e Dunning (1992) observam que o desporto-lazer é especialmente difundido nas sociedades mais ricas e, embora o desporto profissional e de alto nível receba mais atenção, o desporto-lazer poderia ganhar maior relevância se o tempo dedicado ao trabalho fosse reduzido. Os autores acreditam que a escolha de uma atividade de lazer em sociedades complexas depende de fatores como temperamento, constituição física, e necessidades libidinais, afetivas ou emocionais.

Elias e Dunning (1992) destacam a importância das reações emocionais no lazer, pois elas desempenham o papel de quebrar a rotina¹⁷ e gerar uma tensão/excitação prazerosa. Eles observam que as atividades de lazer funcionam como uma área de escape das restrições impostas pela vida cotidiana, refletindo as limitações e normas internalizadas pela sociedade. No entanto, essas mesmas restrições civilizadoras também limitam a excitação e a emoção que as pessoas

¹⁷ Para Elias e Dunning (1992, p.149, grifo nosso) “Entendemos “rotinas” como sendo canais correntes de ação reforçada por interdependência de outros, e impondo ao indivíduo um grau bastante elevado de regularidade, estabilidade e controlo emocional na conduta, e que bloqueiam outras **linhas de ação**, mesmo que estas correspondam melhor à disposição, aos sentimentos, às necessidades emocionais do momento”.

buscam no lazer. O desenvolvimento dessas atividades dentro da sociedade é, portanto, determinado tanto por necessidades sociais quanto individuais, que podem ser de ordem psicológica ou biológica.

Se as pessoas buscam nas diversas formas de lazer uma excitação mimética, é dentro dessa perspectiva de necessidade, busca e satisfação de emoções que se deve entender o desenvolvimento do lazer, incluindo o esporte nesse mesmo contexto (Elias; Dunning, 1992).

Por isso, é fundamental identificar as características das necessidades individuais de lazer em nossa sociedade, bem como as formas específicas de lazer que podem satisfazê-las. Considerando a complexidade que envolve a investigação sobre o lazer e os desafios enfrentados pelos estudiosos, os autores destacam a necessidade de transcender os limites das especialidades acadêmicas atualmente impostas. Eles argumentam que não se pode ignorar a relação entre os fenômenos sociais e aqueles que operam nos níveis psicológico e fisiológico. Para abordar essa questão, recorrem à filosofia, buscando em Aristóteles o conceito de *catarse*¹⁸, utilizado para explicar os efeitos da música e do drama nas pessoas, com base em observações fisiológicas. O “efeito catártico”, segundo eles, não é apenas um fenômeno biológico, nem se limita ao campo da psicologia ou da sociologia. Dessa forma, os autores propõem que o estudo do lazer deve considerar a interrelação entre os níveis sociológico, psicológico e biológico (Cheluchinhak; Cavichioli, 2008).

Elias e Dunning (1992) veem o desporto/lazer como um campo especialmente propício para o que ele chama de “descontrole controlado” das emoções. Nesse contexto, o lazer oferece uma forma segura de liberar as tensões do stress cotidiano e de expressar sentimentos intensos, sem comprometer a integridade física ou moral das pessoas, nem ameaçar a ordem social estabelecida. Para Elias e Dunning (1992),

o desporto permite às pessoas a experiência da excitação total de uma luta sem os seus perigos e riscos. O elemento do medo na excitação, ainda que não desapareça por completo, é bastante reduzido, e o prazer da excitação do combate é, por esse motivo, elevado. A partir daí, se falarmos dos aspectos miméticos do desporto, referimo-nos ao fato de que ele imita, de forma seletiva, uma luta da vida real. O esquema de um jogo desportivo e a destreza de um homem ou de uma mulher desportista permitem que o prazer do confronto se desenvolva sem ferimentos ou mortes. [...] Os confrontos do desporto permitem alcançar a vitória sobre os outros através de uma luta

¹⁸ Elias e Dunning (1992, p.122) explicam que a “palavra *catarse* vem do conceito médico ligado ao expulsar de substâncias nocivas ao corpo, com a limpeza do corpo por meio de uma purga. Aristóteles sugeriu que, num sentido figurado, a música e a tragédia provocam algo similar nas pessoas. Possuíam também um efeito curativo desencadeado não através dos intestinos, mas através de um movimento da alma”.

física, sem provocar danos físicos. O desfecho da tensão do confronto e o esforço para atingir a vitória podem ter um efeito alegre e purificador. É possível usufruir da confirmação do seu próprio valor sem má consciência (Elias; Dunning, 1992. p.81).

Os autores explicam que o efeito catártico proporcionado por formas miméticas de lazer, como o desporto, é o que atrai tantas pessoas a essas atividades. Eles argumentam que não é simplesmente o alívio das tensões que as pessoas buscam, mas uma forma específica de tensão uma excitação que geralmente se evita em outras áreas da vida, mas que se procura ativamente no lazer (Cheluchinhak; Cavichioli, 2008). Elias e Dunning (1992) acreditam que a excitação prazerosa resultante do confronto, especialmente quando envolve esforço físico, como nos desportos, atende a uma necessidade básica, embora socialmente induzida, que faz parte da natureza humana. Os autores advertem que uma sociedade deve oferecer oportunidades para que seus membros, principalmente os jovens, participem dessas atividades de lazer esportivas, seja como jogadores ou espectadores, para que possam experimentar o tipo de “luta” que provoca essa excitante e agradável sensação. A falta desse “exercício” pode levar a um entorpecimento na vida dessas pessoas, incapazes de aliviar o stress causado pelas tensões que surgem quando o controle e os impulsos entram em conflito (Elias; Dunning, 1992).

Para Elias e Dunning (1992) é crucial que haja um equilíbrio entre essas experiências excitantes e as tensões mais moderadas e não excitantes que fazem parte das rotinas diárias da vida em sociedade. Eles ressaltam que a agradável excitação gerada pela “luta” complementa as restrições da vida ambas são igualmente essenciais para a existência em sociedade. Elias e Dunning (1992) observam, como cientista, que a luta entre seres humanos é vista como algo excitante e agradável para muitos, embora essa descoberta, por mais incômoda que possa ser, não seja algo que ele possa alterar. Os autores destacam:

descobri que os seres humanos, tal como eu os posso observar, para além da excitação agradável do sexo também necessitam de outras formas de excitação deleitante, sendo a excitação da luta uma delas, e que, na nossa sociedade, quando se atingiu um nível razoavelmente elevado de pacificação, esse problema foi até certo ponto resolvido pela provisão de combates miméticos, confrontos realizados por meio do jogo num contexto que pode originar uma excitação agradável, desencadeada pelo combate, com o mínimo de ferimentos nos seres humanos. Tal como a quadratura do círculo, é uma tarefa quase impossível. Apesar disso, foi resolvida sem planeamento, como se fosse por acidente (Elias; Dunning, 1992. p.95).

Elias e Dunning (1992) concluem que o desenvolvimento da humanidade ainda se encontra em um estágio bastante inicial. Eles observam que, mesmo nos

tempos “modernos”, ainda se apresenta comportamentos que lembram a barbárie. No entanto, ele mantém a esperança de que, ao longo do tempo, se aprenderá a viver em paz uns com os outros, embora reconheça que o caminho para alcançar a não-violência como um estado “natural” ainda seja longo e desafiador.

Nesse contexto, o lazer desempenha um papel crucial ao se opor às rotinas da vida social, como as ocupações profissionais. Elias e Dunning argumentam que o lazer só pode ser plenamente compreendido quando analisado em relação às rotinas individuais, abrangendo não apenas o trabalho, mas também outras atividades do tempo livre. Eles sugerem que a reflexão sobre o lazer deve se afastar da tradicional oposição entre trabalho e lazer, focando em uma nova perspectiva: a oposição entre lazer e não lazer. Na visão moderna, o tempo livre é aquele liberado das obrigações de trabalho, mas nem todo esse tempo é dedicado ao lazer. Como afirmam Elias e Dunning (1992, p.145), “todas as atividades de lazer são atividades de tempo livre, mas nem todas as atividades de tempo livre são de lazer”.

Para esclarecer essa ideia, os autores propõem uma classificação das atividades de tempo livre, que chamam de “espectro do tempo livre”. Essa tipologia diferencia as várias atividades realizadas nesse período, categorizando-as como trabalho privado e administração familiar, repouso, satisfação de necessidades biológicas, sociabilidade, e atividades miméticas ou jogos.

Dentro do “espectro do tempo livre”, os autores (1992, p. 148-149) também classificam as atividades de lazer em três categorias principais para facilitar a compreensão dessas atividades dentro do tempo livre:

1. **Atividades puramente sociáveis:** Como reuniões formais e informais, encontros familiares e festas.
2. **Atividades de jogo ou miméticas:** Incluindo teatro, dança, filmes e esportes.
3. **Miscelânea de atividades de lazer menos especializadas:** Atividades que oferecem uma agradável ruptura da rotina e frequentemente têm múltiplas funções, como viagens, comer fora para variar, e passeios.

Os autores argumentam que, em uma sociedade onde grande parte das atividades está sujeita à repetição e ao controle, o lazer proporciona momentos valiosos para experimentar emoções positivas e revigorantes, funcionando como uma necessária válvula de escape. Eles observam que, enquanto muitas pesquisas sociológicas focam em aspectos marginais do lazer, como os meios de comunicação, outras formas de lazer, como teatro e esportes, são igualmente essenciais para

compreender a vida social. Um exemplo dos sentimentos miméticos e as situações específicas da vida são:

[...] os conflitos, as vitórias e as derrotas, representadas de forma dramáticas e trágica, numa atuação teatral como *A Mulher Troiana* de Eurípides, podem criar, ou não, qualquer relação direta com as situações da vida de um público do século XX, mas os sentimentos a que apelam podem ser imediatos, intensos, espontâneos e, se é que se pode usar esta expressão, totalmente contemporânea. [...] O padrão e o carácter dos factos de representação não são certamente, os mesmos em todas as sociedades (Elias; Dunning, 2019, p.186).

Mesmo em sociedades complexas, onde a rotina domina tanto o trabalho quanto as atividades de tempo livre, o lazer, especialmente o de carácter mimético, cumpre um papel essencial na construção da vida social e cultural. Essas práticas miméticas não se restringem ao mero entretenimento; elas representam vivências que reforçam identidades culturais e promovem a coesão entre os indivíduos.

O termo “mimético” é atribuído a uma gama de atividades de lazer que, à primeira vista, parecem não ter muito em comum. No entanto, uma análise mais aprofundada revela que compartilham características específicas, embora estejam “classificadas sob diferentes títulos, como esporte, entretenimento, cultura e arte” (Distefano; Carmo, 2002, p. 202). Esse aspecto mimético, presente em diversas formas de lazer, transcende a experiência individual, contribuindo para o fortalecimento de laços coletivos e para a integração social.

Nesse seguimento, Elias e Dunning (2019, p.188) [...] a psicologia do jogo. Aprendemos que não é a excitação no jogo, mas a libertação de outras formas de atividades mentais que se esgotam na nossa vida diária de trabalho monótono”. Para Elias e Dunning (2019, p.188)

[...] as pessoas procuram nas suas atividades miméticas de lazer não é o atenuar das tensões, mas, pelo contrário, um tipo específico de tensão, uma forma de excitação relacionada, com frequência, como notou Santo Agostinho, com o medo, a tristeza e outras emoções que procuraríamos evitar na vida quotidiana.

Essas atividades permitem que as pessoas explorem e expressem sentimentos profundos, como medo, amor, amizade e até ódio, de uma maneira que, ao mesmo tempo, é prazerosa e socialmente aceita. Embora ocupem apenas uma pequena parte do tempo, elas são essenciais para proporcionar uma liberação emocional controlada, aliviando as tensões do cotidiano e tornando a vida mais leve. Segundo Elias e Dunning (1992), nesse contexto mimético, o comportamento emocional e as experiências do dia a dia adquirem uma nova tonalidade,

transformando-se em algo mais significativo e, muitas vezes, mais agradável. Características comuns de todos atos miméticos: primeiro “forte elemento de excitação agradável”, segundo como um “ingrediente necessário do prazer um grau de ansiedade e de medo, quer seja uma tensão-excitação derivada da ida às corridas, especialmente quando se experimenta uma pequena agitação ao lado [...]” e a terceira “existe entre a dinâmica do próprio facto mimético e a dinâmica psicológica dos espectadores” (Elias; Dunning, 2019, p.186). Exemplificando,

Pode aprender a ver-se, pelo menos em traços gerais, que tipo de configurações de jogo proporciona o prazer ótimo: é um confronto prolongado no campo de futebol entre duas equipas bem preparadas em técnica e força. Um jogo que uma grande multidão de espectadores segue com excitação crescente [...] existem muitos “matizes” e graus de prazer e de satisfação que o *cognoscenti* pode encontrar nestas atividades de lazer. Nem todas, de modo algum, proporcionam uma satisfação ótima. Um jogo muito excitante pode ser perdido pela sua equipa. Nesse caso, as pessoas continuarão em geral a levar ainda para casa o gosto da sua excitação agradável, mas este divertimento não será tão puro como no primeiro caso. Mas um jogo muito bom pode acabar num empate (Elias; Dunning, 2019, p.195-196)

Ao mesmo tempo, essa análise entra em uma área de controvérsia. O consenso que parecia claro em alguns casos começa a diminuir quando se considera os extremos dessa escala de experiências. Para Elias e Dunning (2019). No futebol, como em outros fenômenos miméticos, os fracassos também são parte do jogo. Entender os prazeres do lazer exige estudar não apenas os momentos de satisfação, mas também os insucessos. Jogos em que uma equipe domina completamente a outra, eliminando qualquer tensão ou surpresa, geralmente não proporcionam grande prazer. Sem essa imprevisibilidade, a excitação desaparece, e o envolvimento emocional do público se reduz. Em suma, os fenômenos miméticos podem ser organizados em uma escala que reflete a intensidade e a qualidade das emoções que eles despertam (Elias; Dunning, 2019). Nessa continuidade, Elias e Dunning (2019, p.196) elucidam que, “Um dos seus polos pode ser representado pelos factos de lazer que proporcionam um prazer ótimo, o outro, por aqueles que, com um nível elevado de consenso, são considerados um fracasso”. A maioria dos fatos, como é evidente, se encontra em um espectro entre dois extremos, mas a análise desses polos opostos pode oferecer insights valiosos. Essa abordagem pode servir, em certa medida, como um estudo-piloto para preparar pesquisas mais amplas. Assim,

A investigação sobre a estrutura dos factos que proporcionam satisfação máxima e mínima contribui por si mesma, em larga medida, para a compreensão da correspondência entre a dinâmica social de um tipo particular de facto de lazer como de futebol e a dinâmica individual que conduz a uma maior ou menor satisfação da parte dos participantes

individuais. Embora estivessemos aptos para classificar o ultimo como psicológico e o primeiro como sociológico, eles existem, na verdade, de modo totalmente inseparável, para o maior ou menor prazer daqueles que participam num tipo particular de facto de lazer, como atores ou como espectadores, é a *raison d'être* (*) da existência desses factos (Elias; Dunning, 2019, p.196-197).

O que realmente define a estrutura distinta dos eventos de lazer, diferenciando os bem-sucedidos dos que fracassam, é essa conexão íntima entre os elementos psicológicos, sociológicos e até fisiológicos. O desenvolvimento dessas atividades de lazer, por sua vez, educa e sensibiliza o público, ampliando sua percepção e enriquecendo a experiência. Portanto, apesar das divisões acadêmicas tradicionais, é impossível ignorar a relação estreita entre esses diferentes aspectos, que se entrelaçam para criar uma experiência de lazer completa e satisfatória.

Elias e Dunning (1992) argumentam que a escolha por determinadas práticas de lazer nas sociedades modernas é moldada por uma combinação de fatores individuais, como temperamento, constituição física e necessidades emocionais. Para eles, é essencial compreender o ser humano em sua totalidade, considerando suas interações com os outros e como suas emoções e comportamentos são influenciados pelo contexto social em que vive. Além disso, os autores enfatizam que o esporte vai além de ser uma simples atividade recreativa; ele reflete e expressa os valores que moldam a sociedade. No processo de civilização, o esporte e o lazer tornam-se elementos centrais da vida cotidiana, oferecendo uma janela para entender as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo.

A obra de Elias e Dunning (1992) é uma referência nos estudos sociológicos do esporte, ao demonstrar seu papel na modernidade e na formação de valores sociais. Para os autores, o esporte favorece a internalização de normas, o controle emocional e a construção de identidades coletivas, funcionando como uma prática civilizatória e uma forma de expressão cultural.

Entre os conceitos centrais, destaca-se a tensão mimética, que permite a vivência de emoções intensas em ambientes controlados, resultando em catarse. Essa dinâmica torna-se especialmente relevante nas medidas socioeducativas, ao oferecer aos adolescentes um espaço simbólico para canalizar conflitos e desenvolver o autocontrole.

Assim, articular a teoria de Elias e Dunning ao contexto do esporte e lazer nas medidas socioeducativas é essencial para compreender como essas práticas

contribuem para a formação integral de adolescentes em conflito com a lei, promovendo pertencimento, ética e sociabilidade.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER: UM CAMINHO ENTRE A INCLUSÃO E A PERFORMANCE NO BRASIL

A relação entre o Estado brasileiro e o esporte e lazer evoluiu de maneira significativa ao longo das décadas, moldada por contextos políticos, sociais e econômicos distintos. Para Starepravo e Marchi júnior (2016), durante o governo de Getúlio Vargas, de 1930 a 1945, o esporte foi integrado às políticas públicas como parte da construção da identidade nacional e do controle social. Através do Decreto 3199 de 1941, o esporte foi promovido como um empreendimento patriótico, limitando a influência estrangeira nas organizações esportivas e vinculando-o ao projeto de modernização e coesão social (Starepravo; Marchi Júnior, 2016). Vargas reconheceu o potencial do esporte para disciplinar a população, unificar a nação e desviar a atenção dos problemas sociais e políticos.

A partir do governo de Vargas, o esporte começou a ganhar destaque no Brasil, com a criação de órgãos como o Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD) e a promoção de esportes como futebol, basquete, vôlei e atletismo (Alves; Pieranti, 2007). Contudo, o esporte também foi utilizado como ferramenta de controle social e propaganda política, associando a imagem de Vargas à saúde da nação, o que gerou críticas.

Nos governos seguintes, a importância do esporte e do lazer continuou a ser reconhecida. Durante a gestão de Juscelino Kubitschek, nos anos 1950, houve um foco no desenvolvimento urbano, com a criação de espaços esportivos em Brasília. Nessa época, a obra de Ferreira (1959), “Lazer operário: um estudo da organização social das cidades”, tornou-se um marco ao investigar o impacto do lazer na vida dos trabalhadores de Salvador, destacando o lazer como um elemento essencial para o equilíbrio social em meio às mudanças da industrialização.

Na era militar, iniciada em 1964, o esporte de alto rendimento foi reforçado como estratégia para fortalecer a imagem do Brasil no cenário internacional. Segundo Linhares (1996), a intervenção do Estado no esporte, que começou com a criação do Conselho Nacional de Desportos em 1939, intensificou-se durante regimes

autoritários como o de Médici, onde o esporte foi amplamente utilizado como ferramenta de propaganda política e patriotismo. Programas como o Programa de Esporte de Rendimento (PER) foram criados para desenvolver talentos, mas o esporte continuou sendo instrumentalizado para fins políticos (Linhaes, 1996).

Apesar desse cenário, os estudos sobre lazer e sua relação com outras áreas, como política, urbanismo e saúde, ganharam força, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. O “Seminário de 1969” em São Paulo representou um marco na análise crítica do lazer no Brasil, ampliando o entendimento do lazer além da infância e despertando interesse em outras regiões para promover discussões semelhantes (Requixa, 1977). A criação do Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR) em Porto Alegre, em 1973, foi outro passo crucial, promovendo a educação para o lazer e a formação de profissionais na área, conforme destaca Requixa (1977). Entidades como o Sesc (Serviço Social do Comércio) e o Sesi (Serviço Social da Indústria) também tiveram um papel significativo na disseminação de propostas de recreação e lazer, embora suas ações tenham sido criticadas por oferecerem atividades de lazer como bens residuais, sem abordar efetivamente as desigualdades sociais (Requixa, 1977). Para Sant’anna (1994), a vinda do sociólogo francês Joffre Dumazedier ao Brasil, no final dos anos 70, impulsionou ainda mais o desenvolvimento da sociologia do lazer no país, com a tradução de várias de suas obras e a organização de encontros e cursos que consolidaram esse campo de estudos.

Nos anos 70, a produção sobre o lazer no Brasil, como destaca Sant’Anna (1994), começou a desenvolver instrumentos mais precisos para descrever e organizar o “tempo livre”, refletindo esforços para transformar o meio sociocultural.

Nos anos 1980, houve uma mudança significativa na forma como o lazer e o esporte eram compreendidos no Brasil. Autores como Marcellino trouxeram uma abordagem crítica ao debate, desafiando a visão funcionalista que enxergava o lazer apenas como uma ferramenta para manter a ordem social. Marcellino (1987) destacou o papel fundamental do lazer na humanização e educação, criando uma base sólida para as discussões que se seguiram.

Paralelamente, de acordo com Tubino (2010) movimentos internacionais começaram a questionar o foco exclusivo no esporte de rendimento, o que culminou na Carta Internacional de Educação Física e Esporte da UNESCO em 1978. Essa carta ampliou a concepção de esporte, integrando as dimensões educacionais e de participação (lazer), conforme observa Tubino (2010).

A Constituição Federal de 1988 reforçou essa visão, reconhecendo o esporte como um direito social e priorizando o esporte educacional e o lazer comunitário. Apesar desse avanço, a fragmentação das políticas públicas de lazer e a falta de integração entre diferentes setores limitaram o potencial dessas atividades como instrumentos de inclusão social. Com a chegada da Nova República em 1985, as políticas esportivas foram descentralizadas, permitindo que estados e municípios tivessem maior participação na gestão do esporte. A criação da Lei Pelé em 1998 (Lei nº 9.615) foi um marco importante, estabelecendo novas diretrizes para a organização e o desenvolvimento do esporte no Brasil, sinalizando uma nova fase na administração esportiva do país.

Entre 2003 e 2016, durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, houve uma ampliação significativa no acesso ao esporte e ao lazer no Brasil, impulsionada por programas sociais como o Bolsa Atleta; Segundo Tempo e o Esporte e Lazer da Cidade (PELC). Esses programas também promoveram a equidade racial e de gênero no esporte. Para Mósca (2021) em 2003, foi criado o Ministério do Esporte, que passou a ser responsável pela Política Nacional de Esporte (PNE). Essa política tinha como principais objetivos democratizar o acesso ao esporte e ao lazer, fortalecer a cidadania, descentralizar a gestão das políticas públicas, fomentar a prática esportiva para toda a população e incentivar o desenvolvimento de talentos esportivos, priorizando, em última instância, o esporte de alto rendimento. Essa abordagem reforçava a visão do esporte como uma ferramenta de inserção social (Mósca, 2021). Ainda, a regulamentação do esporte-educação foi reforçada pelo Decreto nº 7.984/2013, que trouxe uma subdivisão entre Esporte Educacional e Esporte Escolar, destacando a necessidade de evitar a competição excessiva e de promover a formação integral do indivíduo. Contudo, o decreto levanta questões sobre a seletividade no esporte escolar, que pode limitar o acesso de estudantes que não possuem talento esportivo, potencialmente comprometendo os princípios de inclusão e democratização do esporte.

No entanto, em 2019, segundo Mósca (2021) o Ministério do Esporte foi extinto, e suas atribuições foram transferidas para a Secretaria Especial do Esporte, sob o novo Ministério da Cidadania. Ainda em 2003, um marco importante para o esporte brasileiro foi a promulgação da Lei nº 10.671, conhecida como Estatuto do Torcedor, que visava proteger os direitos do público nos estádios. Em 2010, essa lei foi revisada para endurecer punições contra a violência e exigir maior segurança nos

eventos esportivos. Juntamente com a Lei Pelé, o Estatuto do Torcedor forma a base da legislação esportiva brasileira (Alves; Pieranti, 2007; Mósca, 2021).

Mósca (2021) explica que outro marco legislativo foi a Lei Agnelo-Piva, criada em 2001 para financiar o esporte Olímpico e Paralímpico por meio da arrecadação das loterias federais. Originalmente, 85% dos recursos eram destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e 15% ao Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB). Em 2015, esses percentuais foram revisados, aumentando a parcela destinada ao esporte paralímpico. Além disso, a Lei nº 12.395/2011 determinou que 0,5% dos recursos das loterias deveriam ser destinados ao Comitê Brasileiro de Clubes (CBC), com alocações específicas para esportes olímpicos, paralímpicos, escolares e universitários (Mósca, 2021).

Em 2018, Mósca (2021), elucida que reconhecendo a importância do esporte escolar, o governo aumentou significativamente os recursos para o esporte escolar e universitário, descentralizando a distribuição diretamente para as entidades responsáveis, o CBDE e o CBDU. Durante a pandemia, a Lei 14.073/2020 criou o Comitê Brasileiro de Clubes Paralímpicos (CBCP), que passou a receber uma parte dos recursos anteriormente destinados ao CBC, destacando ainda mais a atenção ao esporte paralímpico no país.

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), houve uma clara diminuição nos investimentos em programas sociais e na infraestrutura esportiva, com uma ênfase predominante no esporte de alto rendimento (Suzuki, 2024). Desde o início de seu mandato, a extinção do Ministério do Esporte, rebaixado a uma secretaria subordinada ao Ministério da Cidadania, sinalizou a falta de prioridade dada ao setor, especialmente porque o programa de governo de 2018 sequer contemplava políticas esportivas (Castellani Filho, 2019). Essa mudança administrativa também resultou em uma redução drástica de recursos e pessoal, com a secretaria do Esporte recebendo apenas R\$ 225 milhões em 2020, uma queda de 49% em relação ao ano anterior, além da perda de dois terços de seus funcionários (Brasil, 2020).

Embora tenham sido promovidas algumas iniciativas, como a Lei de Incentivo ao Esporte e a entrega de infraestruturas esportivas, a maior parte dos recursos foi canalizada para o esporte de alto rendimento, que recebeu cerca de 70% dos investimentos federais (Suzuki, 2024). Em contrapartida, os programas voltados para a inclusão social e a prática esportiva entre a população em geral receberam apenas uma fração mínima dos recursos. Segundo Oliveira (2022) a redução drástica de

verbas para o esporte comunitário, que caiu de R\$ 86,9 milhões para R\$ 8,9 milhões, ilustra bem essa tendência, comprometendo a inclusão e o desenvolvimento social que poderiam beneficiar milhões de jovens.

Além disso, a administração Bolsonaro foi criticada por nomear dirigentes sem experiência na área esportiva, muitos deles militares ou pessoas próximas ao presidente, o que levantou dúvidas sobre a competência e a transparência na gestão dos recursos destinados ao esporte (Oliveira, 2022). A priorização do esporte de alto rendimento em detrimento do desenvolvimento esportivo acessível à população em geral, combinada com essas nomeações controversas e a defesa de valores conservadores, marcou a política esportiva do governo e gerou significativas críticas ao longo desse período.

Após a promulgação da Lei Zico (nº 8.672) e da Lei Pelé (nº 9.615/1998), as políticas públicas de esporte no Brasil incluíram as três manifestações esportivas: Esporte-educação, Esporte-lazer/participação e Esporte-performance/desempenho (Alves; Pieranti, 2007; Mósca, 2021). Contudo, a falta de integração entre os diferentes níveis de governo e a iniciativa privada, que tende a apoiar apenas o esporte de alto desempenho, continua sendo um desafio. Para alcançar uma verdadeira democratização do acesso ao esporte e lazer, é necessário promover uma abordagem mais integrada e colaborativa, envolvendo a comunidade, organizações não governamentais e o setor privado no planejamento e execução dessas políticas.

A trajetória do esporte e lazer no Brasil continua a se desenvolver, desafiando o Estado a equilibrar a promoção de conquistas esportivas com a garantia de acesso equitativo para todos os cidadãos, refletindo uma busca constante por um futuro mais inclusivo e democrático. Nesse contexto, Mósca (2021) destaca a importância do esporte como direito social e instrumento de inclusão, especialmente por meio de políticas como o PELC e o Segundo Tempo, que priorizaram populações em situação de vulnerabilidade. Sua abordagem reforça a necessidade de ações articuladas entre diferentes setores para garantir o acesso efetivo ao esporte e ao lazer.

Suzuki (2024) complementa esse debate ao denunciar a redução de investimentos no esporte comunitário durante o governo Bolsonaro, com concentração de recursos no alto rendimento. Essa inversão compromete iniciativas voltadas a jovens em contextos sociais mais frágeis, evidenciando o desmonte das políticas inclusivas e a urgência de retomada de programas que priorizem o esporte como ferramenta educativa e de cidadania.

As contribuições desses autores são fundamentais para compreender os limites e as possibilidades das políticas públicas no campo do esporte e lazer, especialmente quando relacionadas às medidas socioeducativas. Suas análises ajudam a contextualizar os dados deste estudo, evidenciando como o acesso desigual a essas práticas impacta diretamente o desenvolvimento integral dos adolescentes atendidos.

3.2.1 Esporte e Lazer: Dimensões Educacionais, Culturais e Sociais na Sociedade Contemporânea

O conceito de esporte varia conforme o contexto. Geralmente, esporte envolve atividade física com exercícios e habilidades, muitas vezes competitivas, e segue regras específicas. Ele inclui tanto práticas amadoras quanto profissionais, podendo ser individuais ou coletivas. A Carta Olímpica define esporte como qualquer atividade física que busca melhorar a condição física e mental, desenvolver relações sociais ou alcançar resultados competitivos (Comitê Olímpico Internacional, 2014).

Já sobre uma perspectiva sociocultural, o esporte é visto como prática social que combina aspectos lúdicos, competitivos, culturais e educacionais, refletindo valores sociais e promovendo a inclusão e transformação social. Sant'Anna (1994), Dacosta (2007), Marques (2015) e Leonardi, Berger e Reverdito (2019) reforçam essa visão, destacando o papel do esporte como fenômeno sociocultural capaz de promover práticas culturais globalmente, adaptando-se a diversas culturas e contextos, e mobilizando interesse acadêmico e social, especialmente no desenvolvimento dos jovens. Corrêa (2022) acrescenta que a ideia de que o esporte pode contribuir para o desenvolvimento humano positivo é uma das principais razões para a sua valorização na sociedade. Entender como esse processo se desenrola é crucial para que professores, treinadores e gestores esportivos possam tomar decisões mais informadas. As ações desses profissionais devem ser guiadas por ética e coerência teórico-prática, evitando tanto uma visão excessivamente otimista quanto uma abordagem cética demais sobre o potencial do esporte no desenvolvimento humano (Corrêa, 2022).

No Brasil, a Lei Pelé (Lei nº 9.615/1998) organiza o esporte em três manifestações principais: educacional, participação (lazer) e rendimento

(competitivo), consolidando e ampliando as definições estabelecidas pela Lei Zico (Lei nº 8.672/1993). Essa legislação orienta as políticas públicas, distribuindo responsabilidades entre o governo federal, estadual e municipal, e regula a participação da iniciativa privada, que, embora restrita, se concentra no esporte de alto rendimento devido ao retorno publicitário.

O conceito de esporte no Brasil evoluiu para incluir não apenas o esporte de desempenho, mas também o esporte-educação e o esporte-lazer, abrangendo práticas adaptadas e voltadas para diferentes faixas etárias, como a terceira idade. Tubino (2010) destaca que essa visão reflete uma concepção atualizada do esporte como um direito universal, alinhada a diretrizes internacionais como a Carta Olímpica e a Agenda 21 do World Summit on Physical Education. O grande desafio é assegurar que todos possam exercer plenamente esse direito, considerando as diversas formas de manifestação esportiva na sociedade.

No Brasil, o esporte é compreendido em três principais dimensões: esporte-educação, esporte-lazer e esporte de desempenho. O esporte-educação, voltado para crianças e adolescentes tanto dentro quanto fora das escolas, deve seguir princípios como inclusão, cooperação e formação para a cidadania, conforme Tubino, Garrido e Tubino (2006). Segundo Tubino, esporte-lazer

também conhecido como Esporte Popular, praticado de forma espontânea, tem relações com a Saúde e as regras. Estas podem ser oficiais, adaptadas ou até criadas, pois são estabelecidas entre os participantes. O Esporte-Lazer, que também é conhecido como Esporte Comunitário, Esporte-Ócio, Esporte-Participação ou Esporte do Tempo Livre, tem como princípios: a participação, o prazer e a inclusão (Tubino, 2010, p.43).

Quanto ao Esporte de Desempenho

conhecido também como Esporte de Competição, Esporte-Performance e Esporte Institucionalizado, é aquele praticado obedecendo a códigos e regras estabelecidos por entidades internacionais. Objetiva resultados, vitórias, recordes, títulos esportivos, projeções na mídia e prêmios financeiros. A ética deve ser uma referência nas competições e nos treinamentos. Os dois princípios do Esporte de Desempenho são: a Superação e o Desenvolvimento Esportivo. Convém esclarecer que o Esporte de Desempenho pode ser: de Rendimento ou de Alto Rendimento (Alta Competição, Alto Nível etc.). Os princípios para essas duas manifestações do Esporte de Desempenho são comuns (Tubino, 2010, p.43).

Stigger (2005) acrescenta que o esporte, em suas diferentes expressões, não deve ser reduzido apenas ao desempenho e à competitividade. A ONU reforça essa visão, afirmando que o esporte vai além de eventos como Copas do Mundo e Olimpíadas, sendo uma ferramenta poderosa para desenvolver senso de comunidade e promover valores humanos e sociais essenciais no combate à injustiça e

discriminação. Para Marques (2015), o esporte interage com diversos campos sociais, sendo ao mesmo tempo produto e produtor de demandas e valores morais, frequentemente distintivos. No contexto contemporâneo, sua influência se estende por áreas como educação, economia, saúde, política e mídia, evidenciando um impacto impossível de ignorar. Baseando-se em Bourdieu, Marques (2015) destaca que o esporte constitui um campo parcialmente autônomo, com práticas e disputas simbólicas próprias. Estudá-lo como fenômeno sociocultural oferece, assim, um caminho relevante para compreender a dinâmica da sociedade globalizada.

O esporte contemporâneo é um fenômeno que demanda descrições amplas e integradoras, capazes de abarcar suas diversas manifestações e pluralidade. Conceituar objetos é uma prática essencial para aprofundar estruturas e representar com precisão aquilo que se pretende investigar. No entanto, ao tratar de fenômenos socioculturais como o esporte, conceitos rígidos podem ser limitadores, negligenciando sua natureza heterogênea. Essa contradição é evidente na sociologia do esporte, onde algumas definições restringem suas manifestações culturais, desconsiderando sua complexidade e pluralidade.

Uma das principais dificuldades decorre do confronto entre o tratamento acadêmico do esporte e sua percepção no senso comum. No meio científico, a delimitação de conceitos é crucial para diferenciar objetos de estudo, enquanto, no senso comum, o termo esporte se expande, acompanhando a multiplicação dos conteúdos da cultura de movimento, como apontam Marques (2015) e Betti (2002). Nesse contexto, o esporte é compreendido tanto em sentido amplo, envolvendo práticas diversas e multiculturais, quanto restrito, ligado às origens do esporte moderno. Apesar da variabilidade de usos, o termo se mantém funcional na comunicação cotidiana, permitindo às pessoas discernir, até certo ponto, quais práticas são esportivas.

Marques (2015) argumenta que a produção científica sobre esporte deve responder às demandas da vida diária, oferecendo conhecimento sistematizado para melhorar as relações humanas e a compreensão da sociedade. Embora tipologias acadêmicas sejam necessárias, é fundamental evitar abordagens reducionistas. O desafio é propor definições que incorporem a complexidade e a pluralidade do esporte, permitindo uma análise que vá além de limites semânticos, atendendo tanto ao rigor acadêmico quanto às dinâmicas culturais contemporâneas.

Em relação ao conceito de lazer, na história de nossa sociedade, observa-se que, com a diminuição das horas de trabalho e com a crescente preocupação com a melhoria da qualidade da vida urbana, o lazer é valorizado e para ele, dirige-se o interesse dos estudiosos de assuntos sociais (Silva, 2011). São pesquisadas e analisadas suas contribuições na vida dos indivíduos, diante da riqueza de possibilidades que ele oferece. É preciso ressaltar que os estudos da área associam a origem etimológica da palavra lazer ao termo latino *licere*, que significa lícito, permitido.

No estudo de Ferreira (1959), o lazer é entendido como um período em que a recreação desempenha um papel crucial na organização desse tempo, ajudando a manter o equilíbrio social em meio às mudanças trazidas pela industrialização. O termo “recreação”, conforme Marinho et al. (1952), deriva do latim “recreativo”, que significa tanto diversão quanto recuperação, sugerindo renovação para o trabalho. Brêtas (1997) e Marcellino (1990) ampliam essa definição, destacando o potencial criativo da recreação.

Silva (2011) e Dias et al. (2017) destacam que nas décadas de 70 e 80, Dumazedier (1975) influenciou o conceito de recreação, vinculando-a não só ao descanso e ao entretenimento, mas também ao desenvolvimento pessoal. Brêtas e Marcellino, nesse contexto, argumentam que a recreação deve ser vista de forma crítica e abrangente, promovendo a construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade (Silva, 2011; Dias et al., 2017)). Essa abordagem propõe que a recreação, além de divertir, também pode ser um espaço para educação inovadora e para a criação de uma sociedade mais humana. Embora ainda pouco explorada, essa visão sugere que a recreação deve ser adaptada às necessidades e realidades dos diferentes grupos sociais (Dias et al., 2017).

Dumazedier (1979) define o lazer como um conjunto de ocupações voluntárias que libera o indivíduo das obrigações profissionais e sociais, um conceito que influenciou amplamente os estudos sobre o tema. Dumazedier (2008) explica sobre a importância de relacionar o lazer com outros campos de estudo sociológicos, como trabalho, política e economia, argumentando que o lazer é um fenômeno da sociedade moderna, diretamente ligado ao modo de produção capitalista. À medida que o trabalho se tornou a principal atividade nas sociedades industriais, o lazer surgiu como um tempo separado e dissociado das demais obrigações, marcado pela livre escolha, embora ainda influenciado pelos determinismos sociais (Dumazedier, 2008).

No estudo de Medeiros (1980), o lazer é entendido como um espaço de tempo não comprometido, enquanto Requixa (1980) o vê como uma ocupação de livre escolha, que favorece a recuperação e o desenvolvimento pessoal e social. Marcellino (1987), ao adotar o termo “tempo disponível”, enfatiza que as experiências humanas estão sempre ligadas às influências sociais. Marcellino (1987) também destaca o lazer como uma esfera da vida que questiona a sociedade e pode influenciar a estrutura social. Ele define o lazer como a vivência da cultura no tempo disponível, sem buscar outra recompensa além da satisfação pessoal. Para ele, a cultura, nesse contexto, vai além das artes e espetáculos, abrangendo uma vivência mais ampla. Marcellino ainda identifica quatro características essenciais do lazer: é a cultura vivida no tempo disponível, um fenômeno historicamente gerado, um momento para a vivência de valores que promovem mudanças e, por fim, uma prática educativa. Gomes (2004) complementa essa visão ao considerar o lazer como uma dimensão da cultura, vivida de forma lúdica em um tempo/espaço conquistado pelo indivíduo ou grupo social. Ela ressalta que o lazer é composto por quatro elementos: tempo, espaço-lugar, ações/atitude, e manifestações culturais, todos enraizados no lúdico e sem caráter de obrigação.

Mascarenhas (2001), fundamentado no pensamento marxista, propõe que o lazer é um fenômeno moderno, emergente das tensões entre capital e trabalho, refletindo as estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais do capitalismo. Ele sugere que, em uma sociedade futura, onde o trabalho seja valorizado como uma atividade significativa e a propriedade privada tenha sido abolida, o tempo livre e o lazer terão como objetivo o pleno desenvolvimento humano, tanto físico quanto intelectual (Silva, 2011).

Autores como Dumazedier (2008) e Marcellino (2007) oferecem contribuições importantes para a compreensão do lazer. Dumazedier distinguiu o lazer do ócio, definindo-o como uma atividade que, apesar de exigir esforço, pode ter um caráter educativo. Ele observou que, com a racionalização e burocratização das relações sociais, o ócio, antes visto de forma positiva, foi substituído pelo lazer, uma prática surgida na sociedade capitalista. Diferente do ócio, o lazer ocorre em um período e espaço de tempo específicos e envolve atividades não ligadas ao trabalho ou que não sejam impostas (Silva, 2011).

Elias e Dunning (1992) concebem o esporte e o lazer como esferas de ação mimética que permitem vivenciar emoções intensas em contextos controlados,

possibilitando a internalização de normas sociais e o desenvolvimento do autocontrole - elementos centrais do processo civilizatório. Ao promoverem experiências emocionais reguladas, essas práticas favorecem a construção de vínculos sociais e contribuem para a coesão dos grupos, especialmente entre adolescentes que vivenciam situações de vulnerabilidade.

Essa perspectiva dialoga com autores como Stigger (2005), Tubino, Garrido e Tubino (2006), Tubino (2010), Dacosta (2007), Marques (2015) e Leonardi, Berger e Reverdito (2019), que defendem uma concepção ampliada do esporte, não restrita à lógica da competição, mas compreendida em sua plenitude como prática cultural capaz de moldar comportamentos, transmitir valores e promover uma sociedade mais justa e solidária. A complementaridade entre essas abordagens reforça o entendimento de que o esporte possui um papel educativo e formativo (Marchi Júnior, 2015).

Nesse mesmo sentido, Marcellino (2007) propõe uma leitura crítica do lazer, rompendo com visões tradicionais e utilitaristas. Para ele, o lazer deve ser vivido como expressão da cultura no tempo disponível, incluindo tanto o ócio quanto as práticas culturais significativas, com potencial criativo e reflexivo. Silva (2011) amplia essa compreensão ao destacar o lazer como oportunidade de descanso, diversão e desenvolvimento integral, atribuindo-lhe um papel educativo que pode transformar atitudes e promover o crescimento humano. Essa visão é também reforçada por Dias *et al.* (2017), ao evidenciar o potencial transformador dessas vivências.

Articular essas diferentes concepções ao contexto das medidas socioeducativas em meio aberto é essencial para compreender como esporte e lazer podem contribuir para a formação integral dos adolescentes. Tais práticas, quando inseridas de forma consciente e estruturada, favorecem o sentimento de pertencimento, fortalecem a ética e a sociabilidade, além de atuarem como ferramentas importantes na reconstrução de trajetórias marcadas pela exclusão e pela vulnerabilidade social.

3.2.2 Habilidades Socioemocionais: Uma Visão Interdisciplinar para o Desenvolvimento Integral

As habilidades sociais são comportamentos que promovem a competência social e favorecem relacionamentos saudáveis (Del Prette; Del Prette, 2009). Del Prette e Del Prette (2003, 2005, 2009, 2017) destacam-se como os principais estudiosos do tema no Brasil, enfatizando que essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento social das crianças. Segundo os autores, as habilidades sociais consistem em um conjunto de comportamentos que permitem ao indivíduo lidar com demandas interpessoais. Elas promovem um desempenho social bem-sucedido, refinando o repertório comportamental e ampliando a compreensão de valores e normas sociais (Del Prette; Del Prette, 2003). Por meio dessas habilidades, a criança transfere experiências familiares para sua vida social, aplicando atitudes como gentileza e gratidão em suas interações cotidianas, o que contribui para relações mais saudáveis e um melhor desenvolvimento social (Del Prette; Del Prette, 2001).

Para Del Prette e Del Prette (1999), as habilidades sociais englobam capacidades aprendidas por meio da interação social. Esse processo envolve o refinamento do repertório comportamental e a compreensão gradual das normas que regem a vida em sociedade. A competência social, portanto, ocorre quando o indivíduo consegue organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos e valores, atendendo às demandas do ambiente (Del Prette; Del Prette, 2003). Assim, essas habilidades são essenciais para enfrentar os desafios da vida cotidiana, desenvolvendo relações interpessoais positivas nos contextos familiar, escolar e social.

Conforme destacado por Nora et al. (2018, p. 313), o desenvolvimento socioemocional busca "formar pessoas capazes de lidar em sociedades complexas, desafiantes e em constantes transformações [...] priorizando sociabilidade, respeito e atenção, além de ser capaz de lidar com as emoções". Trabalhar essas competências pode resultar em indivíduos mais felizes, responsáveis, sociáveis e abertos às diferenças, habilidades que, em conjunto, podem contribuir para uma sociedade mais equilibrada e inclusiva.

Nesse contexto, as competências socioemocionais têm ganhado destaque como um elemento fundamental da formação integral do ser humano. Em uma

sociedade que valoriza o bem-estar emocional, os relacionamentos interpessoais e o gerenciamento de objetivos, essas habilidades são indispensáveis. Elas abrangem desde o autoconhecimento até a colaboração e a resolução de problemas, sendo cruciais tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a formação profissional. Assim, o conceito de competência socioemocional transcende o desenvolvimento individual, ao integrar dimensões sociais e emocionais que promovem o bem-estar ao longo da vida (Siqueira; Barbosa; Alves, 1999). Dessa forma, o investimento no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes é uma estratégia que não apenas transforma suas trajetórias individuais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

Uma das bases teóricas mais amplamente aceitas para compreender as habilidades socioemocionais é o modelo dos Big Five, elaborado por Gordon Allport nos anos 1930. Esse modelo agrupa as habilidades em cinco dimensões principais: abertura a novas experiências, consciência, extroversão, cooperatividade e estabilidade emocional. Essas dimensões organizam os aspectos fundamentais da personalidade que influenciam tanto o comportamento quanto as interações sociais, conectando-se aos conceitos de inteligência emocional (IE) delineados por Salovey e Mayer (1990). Eles definiram a IE como a capacidade de perceber, compreender, regular e utilizar emoções para facilitar o raciocínio e a resolução de problemas, fundamentando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983).

A inteligência emocional, embora não seja um conceito novo, adquiriu grande visibilidade após a publicação de *Inteligência Emocional* por Goleman (1995; 2011), que popularizou suas categorias práticas, como autoconsciência, autocontrole, empatia e habilidades interpessoais. Goleman destacou que, além do Quociente de Inteligência (QI), o Quociente Emocional (QE) é fundamental para o sucesso em contextos pessoais e profissionais, especialmente em um mercado de trabalho que valoriza competências interpessoais e emocionais.

Em complemento, Bar-On (2006) introduziu o conceito de inteligência socioemocional, integrando competências emocionais e sociais em áreas como autogerenciamento, adaptabilidade e resiliência. Esses modelos destacam a relevância de formar jovens questionadores e críticos, que vão além de respostas automáticas para lidar com incertezas e complexidades.

Augusto Cury, em *Inteligência Socioemocional* (2018), reforça essa visão ao apresentar ferramentas como autoconhecimento, empatia, gerenciamento de

estresse e paciência como pilares para o desenvolvimento emocional. Ele argumenta que a educação emocional deve caminhar lado a lado com o ensino acadêmico, enfatizando que "educar não é adestrar, mas formar autores da própria história" (Cury, 2018, p. 130). Martins, Wechsler (2020) explicam que as competências socioemocionais são cruciais para relações positivas e a redução de riscos psicológicos. Os autores realizaram uma revisão na SciELO identificou 46 estudos relevantes, majoritariamente de 2016, em espanhol e com foco em adultos. O Brasil liderou as publicações (28,5%), com predominância do método quantitativo (47,8%). Apesar de 48 instrumentos citados, poucos abordaram diretamente o tema, indicando lacunas na pesquisa e a necessidade de mais estudos para aprofundar sua importância para a saúde e o bem-estar.

Santos e Primi (2014, p. 11) argumentam que uma educação capaz de preparar crianças e jovens para os desafios do século XXI deve promover o desenvolvimento humano de forma integral, abrangendo competências essenciais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Entretanto, os autores alertam que os currículos escolares frequentemente não consideram o aluno em seu contexto completo. Nessa mesma linha, Nora et al. (2019) enfatizam os desafios da educação contemporânea, destacando a importância de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a conclusão dos estudos acompanhada de uma aprendizagem integral. Segundo Nora et al. (2019, p. 310). "A educação escolar surge com um importante papel na estratégia de ajudar as crianças e jovens a desenvolverem de forma estruturada e significativa suas competências".

O Instituto Ayrton Senna (IAS) tem se destacado na educação básica, com crescente atenção ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Essas competências, definidas pelo IAS como "capacidades individuais manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos" (IAS, 2020, p. 06), são fundamentais para o desenvolvimento pleno e ampliam as oportunidades de aprendizagem. Desde 2012, o IAS tem conduzido estudos que resultaram na classificação de cinco macro competências socioemocionais: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo, desdobradas em dezessete competências específicas. Essas habilidades estão associadas ao desempenho acadêmico, ao senso de pertencimento, à prevenção da violência escolar, como o bullying, e ao bem-estar mental (IAS, 2020). Entre as principais ações do instituto estão a formação de professores, a criação de materiais

pedagógicos e a pesquisa sobre o impacto das intervenções socioemocionais. Esses esforços buscam fortalecer habilidades como resiliência, empatia e autocontrole, promovendo uma educação integral que combina aprendizado acadêmico e competências socioemocionais.

Nesse sentido, trabalhar o desenvolvimento socioemocional nas escolas torna-se essencial para promover tanto a aquisição de conhecimento quanto a formação integral dos estudantes (IAS, 2020). É fundamental que professores integrem conteúdos acadêmicos com competências socioemocionais, contribuindo para melhorar a vida dos alunos em suas múltiplas dimensões.

As habilidades socioemocionais representam um conjunto de competências desenvolvidas no indivíduo para lidar com suas emoções de forma eficaz e saudável. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades. Como destaca Abed (2014, p. 14),

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade.

Dessa forma, a escola não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também contribui para o fortalecimento de habilidades como motivação, resiliência, trabalho em equipe e perseverança, que são indispensáveis para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais tem ganhado destaque no contexto educacional, especialmente com a implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento reforça o compromisso com o desenvolvimento integral do indivíduo, unindo as dimensões intelectual e afetiva, “Isso implica privilegiar a dimensão intelectual (cognitiva) e a dimensão afetiva” (BNCC, 2018, p. 14).

A BNCC estabelece diretrizes para o desenvolvimento de competências socioemocionais, alinhando-se às propostas da CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), que identifica cinco competências prioritárias no ambiente escolar: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Essas competências, articuladas

às dez competências gerais da BNCC, visam preparar os estudantes para enfrentar desafios pessoais, sociais e profissionais.

Essas competências dialogam diretamente com as abordagens construtivistas de Piaget e Vygotsky. Piaget (1979) propõe que o aprendizado é um processo ativo, no qual o estudante constrói suas próprias estruturas cognitivas por meio da interação com o ambiente (Vichessi, 2022). Em uma perspectiva complementar, Vygotsky (1998) destaca o papel das interações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, integrando elementos históricos e culturais. Freire (1992), por sua vez, apresenta uma visão emancipatória da educação, afirmando, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1992, p. 13).

A educação física, dentro desse contexto, assume um papel estratégico para o desenvolvimento integral dos estudantes. Guimarães et al. (2001, p. 19) ressaltam que “A educação física, como qualquer outra disciplina, tem responsabilidade na concretização do processo de formação e desenvolvimento de valores e atitudes.” Além de promover a saúde física, a educação física proporciona um espaço para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e intrapessoais, como empatia, autocontrole e resiliência. Durante as aulas, os alunos enfrentam desafios físicos e interagem em grupo, aprendendo a lidar com conflitos, colaborar com os colegas e desenvolver habilidades de liderança (Teles, 2024).

No campo das habilidades sociais e emocionais, Peixoto, Palma e Nakano (2023), o modelo de Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) tem ganhado relevância. Esse conceito, originado na Psicologia Positiva, considera a adolescência como um período de desenvolvimento baseado nos pontos fortes dos jovens.

O Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ), segundo Freitas (2022), é uma abordagem que promove o crescimento saudável e o potencial dos jovens, focando em suas características positivas e habilidades. Fundamentado nos 5 Cs - Competência, Caráter, Confiança, Cuidado e Conexão, o DPJ busca fortalecer aspectos sociais e emocionais, prevenindo comportamentos de risco, como baixa autoestima e desestruturação familiar. O esporte é um dos contextos mais eficazes para sua aplicação, oferecendo um ambiente coletivo que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, hábitos saudáveis e interações positivas. Além disso, programas baseados no DPJ têm mostrado resultados significativos em ambientes educacionais e comunitários, contribuindo para jovens mais resilientes e engajados.

Freitas (2022) destaca que a prática esportiva, além de melhorar as habilidades físicas, atua como catalisadora do desenvolvimento emocional e social, sendo uma estratégia promissora para promover o desenvolvimento integral dos jovens.

Para Shek et al. (2019) e Nakano; Moraes; Oliveira (2019), os modelos de DPJ, convergem ao enfatizar os pontos fortes dos jovens, a plasticidade do desenvolvimento e a integração de fatores internos, como competências psicossociais, e externos, como a influência comunitária. Kadir e Mohd (2021 apud Peixoto; Palma, Nakano, 2023) explicam que o DPJ apresenta a maleabilidade do desenvolvimento humano, mostrando que, independentemente de experiências adversas, o alinhamento entre os recursos do indivíduo e do ambiente pode promover trajetórias positivas. Estudos de Ciampolini et al. (2020) indicam benefícios como habilidades interpessoais (trabalho em equipe, comunicação eficaz, liderança) e intrapessoais (autocontrole, resolução de problemas, perseverança), além de ganhos no desempenho escolar e na regulação emocional.

Nesse contexto, o esporte educacional emerge como uma ferramenta poderosa, integrando o desenvolvimento motor, social e emocional dos alunos. Para Teles (2024), a educação física escolar oferece experiências que vão além da prática esportiva, criando um ambiente inclusivo e motivador que fortalece o senso de pertencimento e a cooperação entre os alunos. Esse ambiente permite que habilidades como empatia, resiliência e controle emocional sejam desenvolvidas de maneira natural, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

A integração dessas abordagens reforça que o desenvolvimento socioemocional é essencial para a adaptação ao meio, a construção de relações saudáveis e a formação de indivíduos preparados para atuar de forma ética e responsável na sociedade. Assim, a educação integral, ancorada em teorias pedagógicas e em práticas que valorizam o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, desponta como uma estratégia fundamental para a formação de cidadãos conscientes e resilientes (Teles, 2024; Peixoto; Palma; Nakano, 2023).

De acordo com Petrucci, Borsa e Koller (2016), se o clima escolar for percebido como positivo, ele pode promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade. Porém, quando negativo, pode atuar como fator de risco para o desenvolvimento saudável. Nesse contexto, Del Prette e Del Prette (2001; 2002) indicam que o desenvolvimento

socioemocional e, mais especificamente, um repertório elaborado de habilidades sociais, têm estado correlacionados de forma significativa com a saúde psicológica, a aprendizagem, o exercício de cidadania e o sucesso pessoal e profissional.

As competências socioemocionais vão além do bem-estar individual, desempenhando um papel crucial na construção de relacionamentos saudáveis e na reintegração social. Elas envolvem a capacidade de lidar com emoções e desafios do cotidiano, promovendo interações positivas e fortalecendo vínculos sociais. Para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, especialmente aqueles em conflito com a lei, essas competências tornam-se ferramentas indispensáveis para inclusão social e construção de trajetórias mais positivas.

Nesse contexto, a inclusão do esporte e do lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviço à Comunidade, é um direito garantido aos adolescentes em conflito com a lei, conforme o ECA e o SINASE. Essas práticas, além de proporcionarem bem-estar, têm potencial para fortalecer habilidades sociais essenciais, como empatia, autocontrole, cooperação e resolução de conflitos, conforme destacam Del Prette e Del Prette (2001, 2005, 2009). Essa abordagem dialoga com a concepção de Elias e Dunning (1992), que vê o esporte como um ambiente de 'descontrole controlado', onde emoções intensas são experimentadas dentro de limites definidos, favorecendo a regulação emocional.

Assim, o esporte e o lazer, quando garantidos como parte do cumprimento das medidas socioeducativas, não apenas cumprem uma função legal e pedagógica, mas se configuram como ferramentas de formação cidadã, capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos adolescentes e para sua reinserção social de forma digna e participativa.

3.3 O PAPEL DO ESPORTE E LAZER NA INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhecem o esporte e o lazer como direitos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, incluindo aqueles que cumprem medidas socioeducativas. Esses direitos não se limitam ao entretenimento, mas são essenciais para promover a inclusão social, a saúde física e mental, e a

cidadania. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei nº 12.594/2012, reforça essa visão ao exigir que os Planos de Atendimento Socioeducativo integrem ações em áreas como educação, saúde, cultura e esporte, criando um ambiente seguro e inclusivo para esses jovens.

No contexto das medidas socioeducativas, as visões de lazer de Silva (2011) e de esporte-educação de Tubino (2010) e Tubino, Garrido e Tubino (2006) oferecem uma fundamentação sólida para o conceito e a prática de esporte e lazer que melhor refletem a realidade desses jovens. Essas abordagens complementares são especialmente eficazes para atender integralmente os adolescentes, em alinhamento com os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, pelo ECA e pelo SINASE. Silva e Tubino fornecem uma base teórica que não apenas orienta a prática, mas também reforça a importância do esporte e do lazer como ferramentas essenciais para a reeducação e inclusão social desses adolescentes. Silva (2011) entende que,

O Lazer é considerado, portanto, como a cultura, praticada, assistida ou conhecida, no tempo/espaço disponíveis, com determinadas características de atitude, abrangendo a atividade (conteúdos culturais), e a não atividade (ócio), em três gêneros e levando em conta a superação de níveis conformistas para críticos e criativos, oferecendo possibilidades de descanso, de divertimento e desenvolvimento pessoal e social, este vinculado ao duplo aspecto educativo do lazer, como objeto e **veículo de educação** (Silva, 2011, p.32, grifo nosso).

Tubino (2010, p.43) destaca que, o “Esporte-Educação (voltado para a formação da cidadania) está dividido em: Esporte Educacional e Esporte Escolar”. Tubino (2010, p.43, grifo nosso), explica que o,

Esporte Educacional, também chamado de Esporte na Escola, pode ser oferecido também para crianças e adolescentes fora da escola (comunidades em estado de carência, por exemplo). O Esporte Educacional, segundo Tubino, Garrido e Tubino (2006), deve estar referenciado nos princípios da: **inclusão, participação, cooperação, co-educação e co-responsabilidade**.

Quanto ao Esporte Escolar

é praticado por jovens com algum talento para a prática esportiva. O Esporte Escolar, embora compreenda competições entre escolas, não prescinde de formação para a cidadania, como uma manifestação do Esporte-Educação. O Esporte Escolar está referenciado nos princípios do Desenvolvimento Esportivo e do Desenvolvimento do Espírito Esportivo. O Espírito Esportivo é mais do que “Fair-play”, pois compreende também a determinação em enfrentar desafios e outras qualidades morais importantes (Tubino, 2010, p.43).

Estudos de Reverdito et al. (2016), Moraes et al. (2017), e Souza e Reis (2020) reforçam a visão de que esporte e lazer são ferramentas para o desenvolvimento integral de indivíduos, grupos e comunidades. Essas atividades não apenas melhoram

a qualidade de vida e promovem a socialização, mas também têm o potencial de reduzir riscos sociais como pobreza, violência e desemprego, além de aprimorar a educação. Dacosta et al. (2007) e Vianna (2003) destacam que o esporte e o lazer desempenham um papel crucial na modulação de princípios e valores éticos e morais, formando cidadãos mais conscientes e engajados.

O esporte é uma ferramenta na socialização de crianças e adolescentes, como mostram estudos nacionais e internacionais (Vianna, 2003). Ele atrai os jovens por sua natureza dinâmica e prazerosa (Zaluar, 1994), sendo visto desde sua origem como um meio para fins além da própria prática esportiva. Embora haja debates sobre a cronologia exata do surgimento do esporte na era moderna, sua importância é universalmente reconhecida. Autores como Murad (2009), Bracht (2005b), Gaya et al. (2004), Stigger (2002) e Heinemann e Puig (1991) discutem diferentes perspectivas sobre o esporte, desde sua capacidade de promover a humanização social até seu potencial de alienação. Eles concordam, porém, que o esporte está profundamente ligado à transmissão de valores.

DaCosta (2009) sugere que o esporte pode ser visto como uma metalinguagem axiológica, transmitindo valores como honestidade, justiça, cooperação, disciplina e perseverança, que são internalizados pelos praticantes. O esporte também desempenha um papel na prevenção do envolvimento de jovens em atividades ilícitas, embora essa visão possa refletir um preconceito social que associa a juventude de baixa renda ao crime (Melo, 2005; Goffman, 1980). Além disso, muitos jovens veem no esporte uma oportunidade de ascensão social, como no caso daqueles que aspiram a se tornar jogadores profissionais de futebol, motivados pela percepção de igualdade e pela possibilidade de segurança financeira (Zaluar, 1994).

Nesse contexto, Steenberger e Tamboer (1998) exploram o caráter educativo do esporte, destacando como ele incorpora tanto valores intrínsecos, ligados à experiência pessoal do esporte, quanto valores extrínsecos, que variam conforme as experiências esportivas vividas. Esses valores são fundamentais para a formação ética e moral, posicionando o esporte como uma ferramenta poderosa de transformação pessoal e social.

A ênfase atribuída ao esporte, segundo DaCosta et al., (2007) transcende a esfera da socialização, ampliando-se para incorporar sua significativa contribuição no processo de formação do caráter, especialmente durante os estágios formativos. A interseção entre a socialização e o esporte, contudo, é um domínio complexo e

intrincado (Dacosta *et al.*, 2007). É imperativo reconhecer que o esporte não é uma entidade isolada; ao contrário, é uma expressão de práticas corporais construídas, vivenciadas e adaptadas através da interação humana na cultura. Esta interação não somente reflete os valores culturais preexistentes, mas também os transforma, gerando novos paradigmas. De tal modo, Queirós (2004) enfatiza a importância de compreender o enquadramento axiológico atual para abordar os valores na participação esportiva de crianças e jovens. Isso envolve a análise dos valores associados ao esporte contemporâneo e, crucialmente, a consideração do público-alvo a que essa prática se destina.

Confirmando essa perspectiva DaCosta *et al.*, (2007, p.15) afirma que “[...] os valores não são essencialmente do esporte, mas se refletem no esporte e são também gerados a partir dos significados que os indivíduos e grupos sociais dão à prática esportiva”. Portanto, pode-se discernir que a educação em valores promovida através do esporte desempenha um papel fundamental na socialização, constituindo um componente essencial no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Fortes (2024) sublinha a importância vital da prática regular de atividade física para crianças e adolescentes, em linha com as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), que sugerem ao menos 60 minutos diários de exercícios de intensidade moderada a vigorosa. No entanto, muitos jovens ainda não atingem essa meta, seja pela frequência insuficiente ou pela intensidade inadequada das atividades.

Essas atividades físicas podem ser realizadas de diversas maneiras, como no transporte ativo, em aulas de educação física, esportes, brincadeiras ou exercícios planejados. O mais importante é que essas atividades sejam variadas, agradáveis e adequadas ao desenvolvimento das crianças e adolescentes. Fortes também enfatiza a importância de incluir, além das atividades aeróbicas, práticas que promovam a força muscular, especialmente entre os mais jovens, por meio de brincadeiras como escalar, pular ou realizar exercícios simples (Fortes, 2024).

Os benefícios, segundo Fortes (2024), dessa prática regular para essa faixa etária são amplamente documentados. A aptidão física é um forte indicador de saúde, com impactos positivos no desempenho acadêmico, bem-estar geral e na prevenção de condições como obesidade, síndrome metabólica e depressão. Fortes ainda destaca que hábitos saudáveis adquiridos na infância e adolescência tendem a perdurar na vida adulta, oferecendo benefícios a longo prazo.

Paralelamente, Costa, Soares e Teixeira (2007) exploram as hipóteses que tentam explicar como a atividade física pode influenciar positivamente a ansiedade e a depressão. Entre as teorias mais aceitas, está a hipótese das endorfinas, que sugere que a atividade física desencadeia a liberação dessas substâncias, gerando uma sensação natural de euforia que alivia os sintomas da depressão. Além disso, outras teorias indicam que o exercício físico regula a neurotransmissão de noradrenalina e serotonina, ajudando também a combater a depressão. Outra hipótese é a cognitiva, que se baseia na ideia de que a prática de exercícios melhora a autoestima, proporcionando uma imagem mais positiva de si mesmo e, conseqüentemente, aliviando sintomas depressivos (Costa; Soares; Teixeira, 2007).

Complementando essas abordagens, dicas de saúde divulgadas pelo TJSC discutem o “Quarteto da Felicidade” – endorfina, serotonina, dopamina e oxitocina – quatro neurotransmissores que desempenham papéis essenciais na promoção do bem-estar. Cada um desses hormônios tem uma função específica: a endorfina alivia a dor e o estresse, a serotonina promove sentimentos de satisfação e bem-estar, a dopamina estimula a motivação, e a oxitocina fortalece os laços sociais e cria sensações de amor e segurança.

A prática de atividade física regular, combinada com momentos de lazer e uma alimentação saudável, pode ajudar a aumentar os níveis desses hormônios, contribuindo para uma vida mais equilibrada e feliz. Entretanto, Fortes (2024) alerta para o desafio crescente do sobrepeso e da obesidade entre os jovens, que podem levar a dificuldades motoras e à resistência à prática de atividades físicas. Transformar essas atividades em experiências agradáveis e acessíveis é, portanto, essencial para combater o sedentarismo e promover a saúde e o bem-estar entre as novas gerações. Nesse contexto, a Educação Física é apresentada como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais, especialmente nas crianças de zero a seis anos, oferecendo uma ampla gama de experiências motoras, sociais e emocionais que impactam o crescimento integral (Teles, 2024). Durante essa fase, as atividades físicas não apenas favorecem a saúde física, mas também estimulam habilidades como autocontrole, empatia e resolução de conflitos. Goleman, (2011, p.104), discorre sobre:

Portanto, as capacidades de inteligência emocional começam em nossos primeiros anos e se desenvolvem naturalmente no currículo da vida. Se precisamos melhorar em uma coisa ou outra, podemos fazer isso a qualquer momento. Mas por que não dar a toda criança uma vantagem inicial nessas habilidades na vida? É por isso que defendo o movimento no que é chamado

de “aprendizagem social/emocional” ou SEL, programas escolares que ensinam todo o aspecto das capacidades de inteligência emocional. Os melhores programas vão do jardim de infância ao ensino médio, e ensinam essas habilidades em qualquer idade de um modo adequado de desenvolvimento. Todas as capacidades de inteligência emocional se desenvolvem no currículo da vida, a partir da infância, mas o SEL dá a cada criança uma oportunidade igual de dominá-las.

A interação entre escola e família também é destacada como essencial. Embora a criança passe mais tempo em casa, é papel da escola facilitar o desenvolvimento emocional quando a família não promove um relacionamento eficaz. Esse processo abrange a capacidade de expressar sentimentos de forma controlada, colaborando para o sucesso acadêmico e pessoal. Nessa perspectiva, Juris (2023, p.18) explica que, uma educação de,

qualidade desempenha um papel crucial na prevenção da delinquência, não pode ser subestimada. uma educação bem estruturada desempenha um papel crucial na prevenção do envolvimento de adolescentes em atos infracionais. programas educacionais que se concentram no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e profissionais juntamente com o ensino de habilidades para a vida, têm o potencial de aumentar as oportunidades e reduzir a probabilidade de reincidência. A aprendizagem voltada para resolução de conflitos, destreza de comunicação e tomada de decisões, também é crucial para construir futuros mais produtivos e promissores.

Nesse sentido, a Educação Física, segundo Teles (2024) oferece oportunidades únicas para interação social e desenvolvimento de habilidades como comunicação e trabalho em equipe. Estudos apontam que essas atividades podem impactar positivamente o comportamento, as atitudes e a personalidade dos alunos (Teles, 2024; Fischer, 2009). Ao participar de jogos e esportes, as crianças aprendem a respeitar regras, compartilhar, colaborar e resolver conflitos, fortalecendo habilidades essenciais para a vida em sociedade.

O modelo de Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) reforça essa visão, destacando o esporte como um ambiente propício para desenvolver competências socioemocionais (Nakano; Moraes; Oliveira, 2019; Shek et al. 2019). Peixoto, Palma e Nakano (2023), explicam que,

o esporte é uma das atividades que crianças e jovens se engajam de forma voluntária, tendo como base a motivação intrínseca e alto nível de concentração durante a sua realização. Adicionalmente, o esporte apresenta uma complexidade quanto a interações sociais e desafios da própria modalidade. Com esses elementos, o esporte pode ser considerado um contexto com grande potencial para o DPJ, haja vista as possibilidades de desenvolvimento de características positivas a partir da intencionalidade na organização das atividades esportivas.

Peixoto, Palma e Nakano (2023) enfatizam que o engajamento voluntário e a motivação intrínseca no esporte criam um cenário ideal para promover características

como autoconfiança, resiliência e concentração, quando as atividades são organizadas de forma intencional.

Além disso, a prática esportiva contribui para a compreensão do mundo e a participação ativa na sociedade, sendo um direito garantido por lei no Brasil (BRASIL, 1998). É essencial, portanto, que as experiências esportivas sejam de qualidade, promovendo o engajamento contínuo ao longo da vida. Além disso, Teles (2024, p.9) afirma que,

a prática de atividades físicas promove o desenvolvimento emocional das crianças, ajudando a lidar com emoções como alegria, frustração, medo e confiança. Durante as atividades físicas, as crianças aprendem a lidar com desafios, a superar obstáculos e a desenvolver a autoconfiança e a autoestima. O ambiente lúdico e sonoro da Educação Física também proporciona um espaço seguro para as crianças expressarem suas emoções e desenvolverem habilidades de autorregulação emocional, oferecendo uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando a capacidade de concentração, atenção, tomada de decisões, resolução de problemas e pensar estrategicamente.

Teles (2024) destaca a Educação Física como um pilar essencial na formação integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Por meio de atividades físicas orientadas e contextualizadas, as crianças aprendem a enfrentar desafios, trabalhar em equipe e expressar emoções de maneira saudável, fortalecendo sua preparação para a vida escolar e social.

Os estudos de Reverdito et al. (2016), Moraes et al. (2017), Souza e Reis (2020), Peixoto, Palma e Nakano (2023), Fortes (2024) e Teles (2024) demonstram que esporte e lazer são ferramentas cruciais para o desenvolvimento integral, melhorando a qualidade de vida e reduzindo riscos sociais. Dacosta et al. (2007) e Vianna (2003) ressaltam o papel do esporte na formação de valores éticos e morais, ajudando a moldar cidadãos mais conscientes. O esporte também é visto como uma via de socialização, capaz de promover a humanização e a transmissão de valores fundamentais, conforme explorado por diversos autores, incluindo DaCosta (2009), Zaluar (1994), e Queirós (2004).

Oliveira (2020) destaca que o esporte e o lazer, quando utilizados pedagogicamente, promovem habilidades socioemocionais importantes para adolescentes em medidas socioeducativas. Essas práticas fortalecem a autoestima, a consciência corporal, a autonomia e a convivência social, além de desenvolver valores éticos e morais. Atividades como futebol, Tênis de Mesa e Badminton criam ambientes que favorecem a integração, a reflexão crítica e a formação de competências interpessoais e intrapessoais, como convivência, emancipação e

autonomia. O esporte educacional é apontado como estratégico para formar cidadãos críticos e promover relações positivas, integrando aspectos físicos, emocionais e sociais. No entanto, o artigo ressalta a necessidade de ampliar o acesso a essas práticas e de criar instrumentos avaliativos para consolidar seus benefícios (Oliveira, 2020).

Os autores citados ressaltam a importância do esporte e do lazer no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, na promoção da inclusão e na formação cidadã, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Essas perspectivas convergem com as de Silva (2011), Tubino (2010) e Tubino, Garrido e Tubino (2006), que reconhecem no lazer e no esporte educacional um instrumento para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Essa visão é aprofundada nos estudos de Norbert Elias e Eric Dunning, que destacam a função do esporte e do lazer na regulação das emoções. De acordo com os autores, o esporte e o lazer não apenas regulam as emoções, mas também desempenham um papel crucial no controle social e na formação das estruturas que sustentam os monopólios de poder do Estado.

3.4 ESPORTE EM CENA: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O GRANDE MITO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Nessa seção será apresentado o “Modelo Analítico dos 5 E's” de Marchi Júnior, que oferece uma visão abrangente e interligada do esporte. A inclusão do modelo de Marchi Júnior (2015) é relevante por sua visão contemporânea e ampla sobre o esporte. É importante destacar que Marchi Júnior (2015) esclarece que o “Modelo Analítico dos 5 E's” não se baseia no rigor da prescrição legislativa, mas sim no princípio formativo. Esse princípio formativo, fundamentado na dimensão educacional, interliga Emoção, Estética, Ética e Espetáculo, sendo essencial para a análise dos resultados apresentados nesta tese.

Além disso, será dada ênfase ao debate crítico proposto por Jay Coakley, que também é utilizado por Marchi Júnior. Coakley (2015) analisa o esporte a partir das três crenças fundamentais do Grande Mito do Esporte (GSM), que moldam profundamente as percepções culturais e políticas públicas em torno do esporte em escala global.

De tal modo, o esporte, como um fenômeno dinâmico, evolui ao longo da história e se manifesta em diversas culturas, conforme destaca Marchi Júnior (2015). Ele argumenta que o esporte transcende fronteiras de nacionalidade, língua, cor, gênero e crença, adaptando-se constantemente aos processos contemporâneos de mercantilização, profissionalização e espetacularização. Essa característica torna o esporte um fenômeno universal, capaz de se ajustar às diferentes demandas sociais e culturais. Ao propor uma leitura multidimensional do esporte, Marchi Júnior oferece uma compreensão mais ampla e contextualizada, na qual o esporte assume significados diversos de acordo com as realidades sociais, econômicas e culturais em que está inserido.

Com base nessas reflexões, esta tese se apoia também, no trabalho de Wanderley Marchi Júnior (2015), que, em sua obra "O Esporte 'Em Cena': Perspectivas Históricas e Interpretações Conceituais para a Construção de um Modelo Analítico", propõe o "Modelo Analítico dos 5 E's". Marchi Júnior defende que a **dimensão educacional** é o eixo que conecta as demais dimensões: Emoção, Estética, Ética e Espetáculo oferecendo uma visão ampla e integradora do papel do esporte, fundamentando esta tese. A tese se baseia no "Modelo Analítico dos 5 E's" de Wanderley Marchi Júnior (2015, p.60-63), que propõe cinco dimensões para analisar o esporte, destacando suas múltiplas relações sociais e culturais. As dimensões são:

1. **Emoção:** O esporte, em especial nas modalidades que envolvem desafios e riscos controlados, como esportes radicais e ultramaratonas, desperta fortes emoções, gerando uma excitação que contrasta com a rotina do dia a dia. O "descontrole controlado" das emoções, proporcionado por esses riscos, dá ao praticante a sensação de superação, enquanto o ambiente seguro garante que esses riscos estão sob controle. As corridas de rua e as maratonas ilustram bem essa dimensão, onde o esforço físico extremo resulta em uma sensação de conquista e superação.

2. **Estética:** O esporte está fortemente associado à saúde e ao corpo ideal, mas muitas vezes de forma deturpada. A sociedade impõe padrões de beleza que os praticantes buscam alcançar, levando a obsessões com a forma física, como vemos em casos de vigorexia e anorexia. Além disso, há uma pressão para que o corpo do atleta se encaixe em padrões estéticos desejáveis, o que pode ser visto nas academias de ginástica, nas competições de fisiculturismo e até nas práticas

cotidianas de esporte de lazer. Isso reflete um “*habitus social*”, no qual o corpo estético e saudável é perseguido, tanto por homens quanto por mulheres, muitas vezes de forma patológica.

3. Ética: A dimensão ética do esporte está conectada aos valores de *fair play*, o jogo limpo, onde a honestidade e o respeito às regras são fundamentais. No entanto, esse ideal muitas vezes é rompido, como em casos de atletas que tentam burlar regras ou torcedores que agem de forma violenta. A ética, portanto, é discutida de forma crítica, sugerindo que, na prática, muitas vezes se limita a um discurso superficial. Exemplos dessa falha ética podem ser encontrados em escândalos de corrupção no esporte, como os casos de manipulação de resultados (*match-fixing*) ou uso de substâncias dopantes.

4. Espetáculo: O esporte, especialmente em sua vertente profissional, tornou-se um grande espetáculo global, com forte apelo midiático e econômico. Essa dimensão aborda como o esporte é transformado em entretenimento de massa, influenciado pela lógica do mercado, como se vê nas grandes ligas esportivas internacionais ou nos Jogos Olímpicos, que movimentam bilhões de dólares. O espetáculo envolve tanto a plasticidade dos movimentos atléticos, transmitidos pela mídia, quanto o impacto econômico gerado por patrocinadores e a venda de ingressos e produtos.

5. Educacional: Para Marchi Júnior, a dimensão Educacional não se foca na legislação, mas sim no princípio formativo, defendendo que o Educacional deve interconectar todas as outras dimensões: a Emoção, a Estética, a Ética e o Espetáculo, sempre com intencionalidade formativa. Para que o processo educacional seja realmente eficaz, é essencial conhecer a *essência* e o *contexto* de cada dimensão do esporte. Por exemplo, ao analisar esportes de alto risco, é importante entender o valor estético e de superação que a sociedade lhes atribui, mas sem ignorar questões éticas como a segurança e o respeito às relações humanas. Dessa forma, consegue-se abordar a educação de maneira completa, entendendo o esporte como um meio formativo e interconectado. Pensar a dimensão Educacional de forma isolada resultaria em uma visão limitada e unidimensional.

O “Modelo Analítico dos 5 E’s” de Marchi Júnior permite uma visão ampla e interligada do esporte, onde cada dimensão contribui para a compreensão de suas múltiplas funções na sociedade contemporânea. A Emoção, Estética, Ética e Espetáculo são conectadas pela Educação, que desempenha o papel de eixo central.

Essa perspectiva mostra que o esporte não é apenas uma prática física, mas um fenômeno cultural, social e formativo, que molda comportamentos, reforça valores “o jogo limpo” e possibilita a construção de identidades. Ao unir essas dimensões, o modelo oferece uma compreensão profunda e complexa que envolve emoções, estética, ética, espetáculo e educação, todas interconectadas em um sistema dinâmico.

Este modelo se destaca por sua abordagem contemporânea e pela proximidade com a realidade dos adolescentes em medidas socioeducativas, sendo especialmente relevante para compreender as práticas esportivas nesse contexto, principalmente em relação a emoção e a educação. Apesar de sua relevância, o modelo não se baseia nos marcos legislativos, como a Constituição Federal de 1988, o ECA, o SINASE os quais são fundamentais para garantir os direitos desses adolescentes e orientar práticas voltadas à sua proteção e desenvolvimento integral.

O modelo prioriza o princípio formativo, fundamentado na dimensão educacional, que articula Emoção, Estética, Ética e Espectáculo. Essa perspectiva dialoga de forma significativa com as ideias de Norbert Elias e Eric Dunning sobre as emoções e o papel do esporte e o lazer. Assim, o modelo refletindo comportamentos e valores sociais que se manifestam em diferentes esferas do esporte e lazer. Ainda, inclui-se o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, pois essas teorias oferecem um olhar ampliado sobre o potencial das práticas esportivas para adolescentes em medidas socioeducativas.

Embora o “Modelo Analítico dos 5 E’s” não contemple diretamente a dimensão socioeconômica, importante para a discussão dos dados desta tese, esse modelo é o que mais se aproxima sobre a temática da ausência de práticas de esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, como PSC e LA, na contemporaneidade. Esse achado reforça lacunas já identificadas na literatura e evidencia essas carências na prática social (Almeida; Santos; Trindade, 2000). A intersectorialidade se mostrou central para a efetivação de práticas esportivas, articulando princípios formativos e habilidades socioemocionais (Del Prette e Del Prette, 2001; 2007). Contudo, é necessário adotar uma perspectiva crítica, como sugere Jay Coakley (2015) em seu texto intitulado “Assessing the sociology of sport: On cultural sensibilities and the great sport myth. International”, tradução nossa no decorrer do texto, “Avaliando a sociologia do esporte: Sobre sensibilidades culturais e o grande mito do esporte”.

O texto de Jay Coakley explora a crença dominante no “Grande Mito do Esporte” (GSM), que se baseia em três premissas: (1) o esporte é inerentemente puro e bom; (2) essa pureza e bondade são automaticamente transmitidas para aqueles que o praticam ou consomem; e (3) o esporte inevitavelmente promove o desenvolvimento individual e comunitário. Essas crenças têm influenciado as políticas de apoio e financiamento ao esporte nas últimas décadas, muitas vezes sem levar em conta os custos e impactos negativos, como o desvio de recursos públicos que poderiam ser destinados a outros setores. Coakley alerta que essas premissas podem obscurecer as verdadeiras implicações sociais e políticas do esporte, permitindo que ele seja usado para interesses econômicos e políticos, perpetuando desigualdades em vez de promover uma inclusão equitativa.

Coakley (2015) aponta que, embora figuras como Nelson Mandela tenham ressaltado o potencial do esporte para unir as pessoas, o GSM impede uma análise crítica do papel do esporte na sociedade. Essa visão quase religiosa sobre o esporte faz com que muitos acreditem que ele já é “como deveria ser”, dificultando a realização de pesquisas críticas sobre suas verdadeiras implicações sociais e políticas. O autor menciona que elites dominantes usam o GSM para manipular a opinião pública, justificando o uso de bilhões de dólares em eventos como as Olimpíadas, que beneficiam principalmente interesses privados. Um exemplo é o desvio de US\$ 20 bilhões durante os Jogos Olímpicos de Inverno de 2014 em Sochi, dos US\$ 50 bilhões investidos. Mesmo em democracias, esse fenômeno se repete, com megaeventos esportivos raramente gerando benefícios tangíveis para a comunidade, mas favorecendo elites econômicas. Com base nos estudos de Gramsci (2012) e Coakley (2015) tem um olhar que o esporte serve como um instrumento de controle ideológico, tornando a população suscetível à manipulação por parte dessas elites.

Na educação, o GSM também leva governos a investir bilhões em programas esportivos sem embasamento crítico. Coakley critica a suposição de que o esporte é inerentemente educativo, sustentada por comparações simplistas entre atletas e não-atletas, sem estudos que comprovem sua efetividade no desenvolvimento de caráter ou aprendizado acadêmico.

Coakley conclui que a sociologia do esporte permanece marginalizada nas ciências sociais devido à fé generalizada no GSM, o que dificulta o financiamento para pesquisas que questionam esse mito. Ele defende que é crucial continuar promovendo uma abordagem crítica, baseada em evidências, para desmascarar as narrativas que

sustentam o GSM e incentivar políticas esportivas mais justas e informadas. No entanto, ele reconhece que apenas a pesquisa não será suficiente para desafiar completamente esse mito, sendo necessário um esforço contínuo para promover decisões mais conscientes sobre o papel do esporte na sociedade.

Essa interligação entre os modelos de Marchi Júnior (2015) e a crítica de Coakley (2015) nos convida a refletir sobre as funções sociais do esporte. Enquanto Marchi Júnior destaca suas múltiplas dimensões e potencial educativo, Coakley nos alerta sobre os perigos de uma visão ingênua que ignora as complexidades e interesses políticos e econômicos que permeiam o fenômeno esportivo. Ambos os autores, ao interligarem suas abordagens, oferecem uma compreensão mais global/integrada e crítica do papel do esporte na sociedade contemporânea.

4 POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO

A política socioeducativa é um conjunto de diretrizes e ações que visa promover a reintegração social de adolescentes que cometeram atos infracionais. Baseada na ideia de que a abordagem deve ser mais educativa do que punitiva, essa política busca garantir os direitos dos jovens e facilitar sua inclusão na sociedade. No Brasil, o estudo da política socioeducativa se tornou essencial para compreender a evolução das noções de proteção e direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Sua trajetória histórica reflete as mudanças sociais, culturais e legais ao longo do tempo, especialmente após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Portanto, para compreender os aspectos e medidas socioeducativas em meio aberto faz-se necessário estudar o contexto histórico da evolução do conceito da política socioeducativa. A história das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes no Brasil demonstra um esforço contínuo para reduzir desigualdades sociais e raciais, embora o percurso tenha sido desafiado por práticas que, por vezes, refletem e perpetuam essas desigualdades.

A seção 4.1 apresenta a evolução das políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil, com ênfase na influência do racismo estrutural. Isabel e Irene Rizzini (2004) destacam o impacto histórico da institucionalização infantil, enquanto Luana Luiza Galoni (2022) analisa a herança escravocrata que persiste na vida das crianças negras. Silvio Luiz de Almeida (2019) e Lélia Gonzalez (2020;1984) abordam o racismo estrutural como um sistema que perpetua desigualdades. Lélia Gonzalez (2020) foi uma das primeiras intelectuais brasileiras a compreender o racismo como um fenômeno estrutural, que ultrapassa atitudes individuais e se manifesta como um elemento organizador das relações sociais, políticas e econômicas no Brasil. Em seu ensaio *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984), Gonzalez recorre à psicanálise, especialmente às ideias de Freud e Lacan, para afirmar que o racismo é “a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”. Com isso, propõe que o racismo funciona como um sintoma coletivo da sociedade, refletindo a repressão e a negação das raízes africanas e indígenas. Esse processo gera desigualdades históricas e simbólicas, naturalizadas no cotidiano. Gonzalez também antecipa a noção de interseccionalidade ao articular raça e gênero, mostrando como mulheres

negras são afetadas simultaneamente por racismo e sexismo em uma lógica de opressão estrutural.

A análise mostra que essas políticas, desde a Roda dos Expostos até o Código de Menores, reproduzem desigualdades sociais e raciais, refletindo a necessidade de uma abordagem crítica para romper esse ciclo.

Na seção 4.2 examina-se as transformações políticas e sociais no final do século XX e sua influência na legislação brasileira, destacando o impacto do neoliberalismo na criação do ECA. Autores como Silva (2005) e Paiva (2014) são citados para contextualizar a transição do Estado de Bem-Estar Social para o modelo neoliberal e a consequente reformulação das políticas de proteção à infância e adolescência. Apesar das inovações trazidas pelo ECA, a análise crítica indica que não houve uma ruptura completa com a estrutura punitiva do sistema capitalista, refletindo os desafios persistentes na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Na subseção 4.2.1, a adolescência é discutida como uma construção social complexa, moldada por fatores cronológicos, físicos, sociais e culturais que atribuem significados específicos a essa fase da vida. Bock (2007) enfatiza que, ao contrário de ser um estágio natural, a adolescência ganha sentidos variados conforme o contexto social. Esse período está intimamente ligado ao processo de socialização, que, segundo Berger e Luckmann (2006), envolve a socialização primária e secundária, essenciais para a internalização de normas e valores. Durkheim (2013) define a socialização como um processo vital para a coesão social, enquanto Marx e Engels (2007) destacam seu papel na perpetuação de ideologias dominantes e desigualdades estruturais. A socialização dos adolescentes é frequentemente impactada pela vulnerabilidade e exclusão social, que restringem o acesso a oportunidades e aumentam os riscos de marginalização (Dourado et al., 2020). Para autores como Sawaia (2001) e Torossian e Rivero (2014), a vulnerabilidade social está profundamente vinculada à pobreza, privando os indivíduos de recursos básicos e de direitos. Em contrapartida, a inclusão social, conforme Scarcelli (2011) e Leal (2011), surge como um caminho para integrar esses jovens, promovendo acesso igualitário a oportunidades. Assim, a adolescência se configura como um período que reflete tanto as limitações quanto as possibilidades da socialização, exigindo políticas de ressocialização e inclusão para mitigar as desigualdades sociais.

Na subseção 4.2.2 discute-se a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 representou um marco jurídico, ético e político na proteção integral de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Nesta explora-se como o ECA, ao substituir o Código de Menores, trouxe uma nova perspectiva para a adolescência, enfatizando a necessidade de abordar este período da vida com uma visão multidimensional, que considera fatores biopsicossociais e culturais. A discussão abrange a definição da adolescência, as vulnerabilidades associadas a esta fase e as medidas socioeducativas previstas pelo ECA, analisando a aplicação prática destas medidas no contexto brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) redefine o conceito de adolescência no Brasil, reconhecendo-a como uma fase complexa do desenvolvimento humano, influenciada por fatores biopsicossociais e culturais. Autores como Paiva (2014), Bock (2007), e Dourado *et al.* (2020) discutem a adolescência como uma construção social, destacando as vulnerabilidades inerentes a este período. O texto aborda as medidas socioeducativas previstas pelo ECA, e as medidas desenvolvidas meio aberto e fechado, e discute sua aplicação em conformidade com os direitos dos adolescentes, conforme previsto na legislação.

Na subseção 4.2.3 apresenta-se o conceito de socioeducação no Brasil emergido na década de 1980, em um período marcado pela transição democrática e pela necessidade de reformulação das políticas voltadas para a infância e juventude. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, o paradigma punitivo foi desafiado, dando lugar a uma abordagem que visa a educação e a reintegração social dos adolescentes em conflito com a lei. No entanto, a natureza punitiva das medidas socioeducativas ainda gera controvérsias entre os estudiosos, que debatem o equilíbrio entre punição e educação no processo de responsabilização juvenil. Este texto examina as diferentes perspectivas sobre a socioeducação, explorando as contribuições de autores como Benisti, Sposato e Konzen (2019), e destacando os desafios e implicações dessa abordagem no contexto brasileiro. A socioeducação no Brasil, estabelecida a partir do ECA (1990), busca a reintegração social de adolescentes em conflito com a lei, combinando elementos punitivos e pedagógicos. Autores como Benisti (2022) e Sposato (2020) discutem as contradições e limitações desse sistema, destacando a persistência de elementos do direito penal tradicional. O caráter punitivo das medidas socioeducativas é essencial para alguns estudiosos, mas há um esforço para equilibrá-lo com a dimensão educativa, conforme

defendido por Konzen (2008) e Santos (2012). Essa dualidade, apesar de necessária, ainda enfrenta desafios na prática e na concepção jurídica e pedagógica.

Na subseção 4.2.4 a família é reconhecida como a primeira instituição social, desempenha um papel central na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes. Estudos de Dessen e Poloni (2007) e Ferrari e Kaloustian (2004) enfatizam a importância da família na formação cidadã e na provisão de recursos afetivos e materiais. No entanto, as condições sociais e econômicas podem comprometer sua capacidade de cumprir essas funções, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A diversidade de arranjos familiares no Brasil e a influência do racismo estrutural são elementos cruciais para entender as dinâmicas familiares contemporâneas e a eficácia das políticas públicas voltadas para a assistência e proteção social. O conceito de família é central para a proteção e desenvolvimento das crianças e adolescentes, como destacam Dessen e Poloni (2007) e Ferrari e Kaloustian (2004). O apoio adequado das políticas públicas é essencial, especialmente em contextos de vulnerabilidade, onde a ausência desse suporte agrava as desigualdades. A diversidade de arranjos familiares e o impacto do racismo estrutural, discutidos por Gonzalez (2020) e S. L. de Almeida (2019), reforçam a complexidade da dinâmica familiar no Brasil. A participação ativa da família no processo socioeducativo, conforme previsto no SINASE e PNCFC, é fundamental para garantir os direitos dos adolescentes.

A seção 4.3 é abordada a criação do SINASE com base nos direitos fundamentais estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que visam garantir a proteção integral e o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes no Brasil. Venturini et al. (2021) e Volpi (2001) destacam a importância de reconhecer esses indivíduos como sujeitos de direitos, com o devido respeito às suas particularidades e necessidades. A implementação dessas garantias no campo da socioeducação, especialmente com a Lei Federal nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), foi um marco na regulamentação das medidas socioeducativas, assegurando uma abordagem pedagógica e protetiva. O ECA e o SINASE garantem direitos fundamentais e proteções específicas para adolescentes em medidas socioeducativas, conforme Venturini et al. (2021) e Volpi (2001). Essas legislações asseguram a individualização das medidas, o princípio da brevidade, e a promoção de um ambiente que respeite a dignidade e o desenvolvimento dos jovens.

Na subseção 4.3.1 é destacada a legislação brasileira que estabelece diretrizes fundamentais para a formulação e implementação de políticas públicas intersetoriais, com ênfase na articulação entre diferentes esferas de governo e instituições. A Resolução nº 119/2006 do CONANDA e a Lei Federal nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), destacam a importância da intersetorialidade na promoção dos direitos e na garantia de um atendimento socioeducativo integral. Silva, Barbosa e Cruz (2024); Silva, Ziliotto e Feitosa (2018); Monnerat, Souza (2009,2014); Bidarra e Cesconeto (2009,2020) ressaltam que a intersetorialidade não apenas melhora a gestão das políticas públicas, mas também é essencial para garantir acesso equitativo aos direitos das crianças e adolescentes, integrando serviços e estratégias em diversas áreas. A intersetorialidade, conforme destacam Silva, Barbosa e Cruz (2024) e Silva, Ziliotto e Feitosa (2018), é uma estratégia vital para a integração e efetividade das políticas públicas, especialmente no contexto do SINASE. A legislação, como a Resolução nº 119/2006 e a Lei nº 12.594/2012, visa coordenar ações entre diferentes setores e entes federativos, promovendo um atendimento socioeducativo mais eficaz e inclusivo.

Por fim, subseção 4.3.2 traz a articulação entre os diversos sistemas de políticas públicas, como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Educacional regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema de Justiça e Segurança Pública, é crucial para a efetiva proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Segundo Benelli (2022), a criação do SUAS e sua integração com o SINASE e outras políticas públicas refletem uma tentativa de resolver a fragmentação das ações, promovendo uma abordagem mais coesa e eficaz. No entanto, a implementação das medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), ainda enfrenta desafios significativos, especialmente em relação à articulação entre instituições e à integração dos serviços oferecidos (Cesconeto; Nogueira, 2021). Benelli (2022) destaca o papel do SUAS na formalização da assistência social e sua interação com o SINASE. Cesconeto e Nogueira (2021) apontam a necessidade de melhor integração entre as fases de medidas socioeducativas em meio aberto e as instituições responsáveis pela sua execução.

4.1 INFÂNCIA E DESIGUALDADE: A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL”

Para contextualizar as políticas públicas sociais para crianças e adolescentes, retoma-se as primeiras iniciativas voltadas para a infância no Brasil, com especial destaque para a Roda dos Expostos ou enjeitados (Marcílio, 1999, 2006; Rizzini, Rizzini, 2004, 2008). Segundo Marcílio (1999), a Roda dos Expostos foi uma das instituições mais antigas do Brasil e suportou os três regimes mais influentes de sua história¹⁹. Nascido nas colônias, cresceu e multiplicou-se durante o período imperial, mas conseguiu sobreviver à república, extinguindo-se apenas na década de 1950 (Marcílio, 1999, 2006).

Sob essa perspectiva José Murilo de Carvalho, em *Cidadania no Brasil: O Longo Caminho*, apresenta uma análise crítica sobre a trajetória da cidadania no Brasil, explorando as dimensões civil, política e social, e como estas se desenvolveram de maneira fragmentada ao longo da história do país. Para Carvalho (2002, p.9) “a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras”. Carvalho (2002) destaca que a cidadania brasileira se desenvolveu de maneira invertida em relação ao modelo clássico proposto por T. H. Marshall: no Brasil, os direitos sociais precederam os direitos civis e políticos, o que resultou em uma cidadania fragmentada e incompleta. Essa inversão é agravada pela exclusão educacional, um dos maiores entraves à construção da cidadania, conforme afirma o autor: “A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (Carvalho, 2002, p. 11).

Historicamente, o impacto das heranças coloniais no período de 1822 a 1930 deixou marcas profundas, como o escravismo, o latifúndio e a desigualdade de acesso aos direitos básicos. Carvalho (2002, p. 17) pontua que “ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora”. Mesmo com a abolição da escravidão em 1888, a exclusão racial e social permaneceu, agravada pela lei de 1881, que retirou dos analfabetos o direito

¹⁹ A visão racista e eugenista sobre a população brasileira, defendida por intelectuais como Joaquim Nabuco e Raimundo Nina Rodrigues, reflete uma adaptação das teorias raciais europeias do século XIX ao contexto brasileiro. Esses pensadores associavam a composição racial do Brasil à inferioridade e incapacidade, influenciados por um quadro teórico que considerava a mestiçagem como uma degeneração da sociedade (Monteiro, 2020; Mandarino; Gomberg, 2010).

ao voto, reduzindo drasticamente o eleitorado. Assim, as bases para uma cidadania civil e política foram limitadas a uma elite restrita, enquanto a maioria da população permanecia marginalizada.

Entre 1930 e 1964, durante o governo Vargas, houve uma aceleração na conquista dos direitos sociais, como as leis trabalhistas, mas esses avanços ocorreram em detrimento dos direitos civis e políticos. Carvalho (2002, p. 10) alerta que “os direitos sociais podem existir sem os direitos civis e políticos”, o que demonstra uma cidadania que, embora avançasse na inclusão econômica, permanecia limitada em termos de liberdade e participação. Essa exclusão foi exacerbada durante o regime militar (1964-1985), que suprimiu os direitos civis e políticos, ainda que tenha consolidado algumas políticas sociais. Nesse período, o autor destaca que “o exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população” (Carvalho, 2002, p. 8), sublinhando o descompasso entre participação política e efetividade social.

A redemocratização de 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, ampliaram significativamente os direitos políticos. Entretanto, Carvalho (2002) observa que os desafios estruturais permaneceram,

centrais de nossa sociedade, como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, e as grandes desigualdades sociais e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravam, ou, quando melhoram, é em ritmo muito lento. Em consequência, os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o Congresso, os políticos, se desgastam e perdem a confiança dos cidadãos (Carvalho, 2002, p.8).

Essa continuidade das desigualdades reflete a dificuldade em consolidar uma cidadania plena, na qual os direitos civis, políticos e sociais sejam efetivamente integrados.

Carvalho (2002, p. 10) divide a cidadania em três dimensões interdependentes: os direitos civis, que garantem vida, liberdade, propriedade e igualdade; os direitos políticos, que asseguram a participação no governo por meio do voto e da organização política; e os direitos sociais, que promovem acesso à educação, saúde e trabalho. Para ele, uma cidadania plena só é possível quando essas dimensões coexistem e se complementam. No Brasil, no entanto, a história mostra que avanços em uma dimensão nem sempre garantem progresso nas demais, perpetuando a exclusão e a desigualdade.

Essa perspectiva se conecta com os estudos de Isabel Rizzini, Irene Rizzini e Luana Galoni, que analisam o impacto do racismo na institucionalização de crianças no Brasil. Isabel Rizzini e Irene Rizzini (2004) destacam a história da institucionalização de crianças no país, evidenciando como a colonização e a escravização de crianças negras influenciaram esse processo. Mesmo após o período colonial, a maioria das crianças em instituições de acolhimento continuava sendo negra, refletindo um padrão persistente de desigualdade racial que permeia essas instituições até hoje.

Complementando essa análise, Luana Luiza Galoni (2022) discute a herança escravocrata que ainda afeta as crianças negras no Brasil. Galoni analisa o percurso histórico do corpo infantil negro desde a colonização até os dias atuais, mostrando como essa herança continua a influenciar as instituições que essas crianças integram durante seu desenvolvimento. A continuidade dessas desigualdades no tempo revela a persistência do racismo estrutural em diferentes esferas da sociedade.

Para entender a complexidade dessas questões, é crucial considerar o conceito de racismo estrutural conforme apresentado por Silvio Luiz de Almeida (2019). S. L. de Almeida (2019) nos convida a uma profunda reflexão sobre o racismo como um sistema que permeia todas as esferas da sociedade em “O que é racismo estrutural?”. Ele diferencia o racismo do preconceito e da discriminação, enfatizando que o racismo envolve o exercício do poder para perpetuar desigualdades raciais. O racismo estrutural, conforme S. L. de Almeida (2019), é aquele que se manifesta não apenas nas atitudes individuais, mas principalmente nas instituições, estruturas sociais e práticas estabelecidas. Ele é histórico e sistêmico, atravessando todas as esferas da vida social (S. L. de Almeida, 2019, p. 11).

Essa análise é reforçada por Lélia Gonzalez (2020), que argumenta que o racismo não é apenas um problema individual, mas sim uma estrutura profundamente arraigada nas instituições sociais e econômicas. Gonzalez afirma que o racismo estrutural se manifesta por meio de uma divisão racial do trabalho, mantendo as desigualdades raciais e confinando a força de trabalho negra aos empregos de menor qualificação e pior remuneração. Ela também destaca que as desigualdades raciais no Brasil estão profundamente enraizadas na estrutura socioeconômica, onde o racismo mantém uma divisão racial no trabalho, prejudicando a população negra em termos de qualificação e remuneração.

Ao analisar as políticas públicas e a história da Roda dos Expostos, é essencial reconhecer como o racismo estrutural²⁰ influencia as oportunidades e condições de vida das crianças e adolescentes. Como Marcílio (1999, p. 51) pontua, “Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil.” Portanto, a roda foi a única ação que o Estado empregou, em colaboração com a Igreja Católica, como resposta ao abandono de crianças e à alta taxa de mortalidade infantil (Marcílio, 2006; Rizzini, Rizzini, 2004). Confirmando essa perspectiva, Rizzini e Rizzini (2004); Marinho (2013) e T. R. Silva (2015) explicam que foi um contexto social, político, marcado pelo aumento do número de crianças e adolescentes, de famílias pobres²¹, vivendo nas ruas, em situação de vulnerabilidade social²².

Nesse seguimento, de acordo com Pereira (1998), o Brasil passou a governar sua economia pelo modelo capitalista em 1888, após o fim do regime escravocrata e o subsequente processo de implantação da República. As pessoas das áreas rurais mudaram-se para os centros urbanos como resultado dessa fase de transição. Logo, o crescimento populacional nos centros urbanos e a ausência de políticas públicas que atendam às necessidades da população passa a ser vistos como situações problemáticas²³. Dessa forma, aumenta o número de pessoas em situação de miséria, entre elas crianças e adolescentes.

Algumas das situações que mais cresciam nesse período em relação à criança e ao adolescente foram questões relacionadas aos “menores viciosos e desvalidos”; essas questões eram tratadas como “medidas higiênicas” pelas

²⁰ Erving Goffman, em sua obra “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada” (1982), desenvolve uma teoria influente sobre o estigma social nas ciências sociais. Para Goffman, o estigma é a relação entre um atributo e um estereótipo que leva à discriminação e marginalização do indivíduo. Ele define o estigma como um atributo que diferencia e reduz a pessoa a uma condição “estragada e diminuída”. Goffman identifica três principais tipos de estigma: abominações do corpo, como deformidades físicas; culpas de caráter, como transtornos mentais e vícios; e estigmas tribais, relacionados à raça, nação e religião, muitas vezes transmitidos por meio da linguagem.

²¹ Após a mudança de regime político, o Brasil já possuía larga experiência no atendimento a crianças desvalidas, o que estava intimamente relacionado à educação e à “instrução populares”. Se o grande desafio do Império brasileiro era ilustrar o povo por meio da formação da força de trabalho, da colonização do país e da contenção dos desempregados (Rizzini; Rizzini, 2004).

²² A Lei do Ventre Livre (1871) foi a primeira lei brasileira a proteger as crianças, apesar de ser usada para ajudar os escravos em situação de extrema vulnerabilidade social e servir aos interesses da elite dirigente (Veronese, 1999)

²³ As “situações problemáticas”, mencionada, diz respeito à “questão social”. A questão social é compreendida “[...] como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (Iamamoto, 2012, p.27).

autoridades (Pereira, 1998). Nesse sentido, Rizzini e Rizzini (2004) afirma que o período republicano,

centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando ao melhor aparelhamento institucional capaz de “salvar” a infância brasileira no século XX”. Os debates tomaram conta do cenário da assistência à infância no Brasil, escorados na meta da construção da nação republicana, e subsidiados pelas resoluções dos congressos internacionais sobre **assistência social, médico-higienista e jurídica à já consolidada categoria dos menores** (Rizzini; Rizzini, 2004, p.28, grifo nosso)

Pereira (1998) explica que o trabalho higienista na infância empobrecida tinha uma concepção de intervenção na educação pelo trabalho, concepção que estava ligada ao surgimento da industrialização no Brasil. Desse modo, é relevante destacar que as intervenções voltadas para as crianças e adolescentes, traziam uma representação da infância empobrecida brasileira através da categoria “menor” no início do século XX. Esse termo, usado para descrever crianças e adolescentes abandonados que de alguma forma infringiram a lei, tornou-se cada vez mais estigmatizado (Pereira, 1998). Para Azzi (2000, p.207) “O termo “menor” aponta para a despersonalização e remete à esfera do jurídico e, portanto, do público”.

Os “menores”, conforme Marshall (1967), não eram reconhecidos como pessoas com direitos, mas sim como indivíduos necessitados de ajuda do povo, da igreja, e nunca do Estado. A sociedade não os via como um problema essencial ou social porque eram indivíduos, em princípio, improdutivos e não servindo ao Estado, que era visto na época como um Estado capitalista (democrático) garantindo apenas a cidadania civil e política (Marshall, 1967).

O termo “menor” representava um marcador social imposto pelo modelo de produção capitalista sobre crianças e adolescentes no Brasil, com representação legal reforçada pelo Código de Menores de 1927 (Cifali; Chies-Santos; Alvarez, 2020). Antes dessa legislação, crianças e adolescentes estavam sujeitos ao Código Criminal de 1830 e o Código Penal de 1890 (Pereira, 1998). É relevante sublinhar que o Brasil,

possui uma longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições asilares. Muitos filhos de famílias ricas e dos setores pauperizados da sociedade passaram pela experiência de serem educados longe de suas famílias e comunidades. Desde o período colonial, foram sendo criados no país colégios internos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais surgidas ao sabor das tendências educacionais e assistenciais de cada época (Rizzini; Rizzini, 2004).

No entanto, com a aprovação do Código de Menores de 1927, a infância desvalida passou para as mãos dos tribunais para menores (Rizzini; Rizzini, 2004),

possibilitando a abertura das “escolas de reforma”²⁴, e introduzindo uma nova concepção da lei que coloca ênfase na reeducação ao invés de punição. São novas oportunidades de desenvolvimento humano, a começar pelas crianças. Vale ressaltar que nesse momento, houve uma divisão entre crianças pobres (os “menores”) e crianças de famílias de elite (Cifali; Chies-Santos; Alvarez, 2020). Estes passaram a ser o foco da atenção e da política, preparando-os para liderar a sociedade, enquanto os pobres eram entendidos e tratados como pertencentes às “classes perigosas” (Farinatti; Biazus; Borges, 1993).

Para Rizzini e Rizzini (2004), o Estado passa a criar leis nesse período, com a aprovação do Código de Menores em 1927²⁵. Isso foi viabilizado pelo “primeiro Juízo de Menores do país e a aprovação do Código de Menores²⁶ em 1927, idealizado por Mello Mattos [...]” que possibilitou as duas leis que “criaram um sistema de assistência social e jurídica [...]” (Rizzini; Rizzini, 2004, p.29) teve permanência de 1924 até 1934. O Rio de Janeiro passou ser um protagonista, na intervenção junto a crianças e adolescentes.

Assim, o Código de Menores de 1927 interligou a assistência social e o poder judiciário. O objetivo dessa aliança era administrar uma parte perigosa da sociedade, colocando crianças abandonadas, que estavam sobre a autoridade do Estado, em “escolas de reformas” para que não causassem problemas para a sociedade (Rizzini; Rizzini, 2004). Esse paradigma ainda hoje é utilizado para regular grupos vistos como hostis à sociedade, como os que estão em conflito com a lei.

Essas ações representavam a forma como a sociedade brasileira se organizou na virada do século. A infância foi preservada sob a ótica da correção, com vistas à ascensão do capital e à urbanização do país. Com isso, de acordo com Paiva (2014), o Código de Menores abriu espaço para a criação do Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM)²⁷, vinculado ao Ministério da Justiça. Para Rizzini e Rizzini (2004), o SAM,

²⁴ Segundo Rizzini e Rizzini (2004, p.30) “Fundamentadas pelas ideias de recuperação do chamado menor delinquente, tais instituições passam a integrar as políticas de segurança e assistência dos Estados nacionais”.

²⁵ Decreto n.16.272, de 20/12/1923, “aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes”, e decreto n.17.943-A, de 12/10/1927, “consolida as leis de assistência e proteção aos menores” (Rizzini, 2002 apud Rizzini; Rizzini, 2004).

²⁶ Marinho (2013) explica que o Código de Menores contém 211 artigos divididos em 11 capítulos. Foi um marco na legislação brasileira, voltado para menores de 18 anos, de ambos os sexos, abandonados ou em situação de delinquência.

²⁷ Rizzini e Rizzini (2004, p.33) elucidam que na ditadura implantada por “Getúlio Vargas, intervir junto à infância torna-se uma questão de defesa nacional. A almejada assistência centralizada é

[...] fez fama de fabricar criminosos. No imaginário popular, o SAM acaba por ser transformado em uma instituição para prisão de menores transviados e em uma escola do crime. A passagem pelo SAM tornava o rapaz temido e indelevelmente marcado. A imprensa teve papel relevante na construção desta imagem, pois ao mesmo tempo em que denunciava os abusos contra os internados, ressaltava o grau de periculosidade dos “bandidos” que passaram por suas instituições de reforma. Sob o regime democrático, o órgão federal frequentou as páginas de jornais e revistas anunciando os escândalos que ocorriam por detrás dos muros de seus internatos (Rizzini; Rizzini, 2004, p.34).

O serviço, de acordo com Rizzini e Rizzini (2004); Paiva (2014), percebia o menor abandonado como uma ameaça à sociedade, necessitando de correção e regeneração a começar do trabalho. A intenção do SAM era que os menores regressassem às suas famílias e comunidades de forma ordenada e pacífica, após a internação.

Em 1944 o SAM contava com 33 educandários (sendo quatro oficiais) e, uma década depois, esse número havia subido para 300 (em situação irregular) (Rizzini; Rizzini, 2004). As unidades estavam espalhadas pelo país, e as práticas auxiliavam na educação pelo trabalho a partir da autoridade violenta dos profissionais. Com isso, o SAM enfrentou inúmeras denúncias, mas permaneceu em funcionamento até o fim da ditadura militar, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964 (Rizzini; Rizzini, 2004; Marinho, 2013; Carmo, 2015).

Mesmo após a criação da Funabem, as práticas violentas permaneceram como os principais métodos de atendimento à criança e ao adolescente. A instituição, conforme Rizzini e Rizzini (2004, p.36), implementou a “Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) teve suas diretrizes fixadas pelo governo Castelo Branco (lei n. 4.513, de 1/12/1964)” em todo o Brasil. A ênfase da política era manter os menores perto de suas famílias, sendo a internação considerada uma prática extrema. No entanto, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMS), caminharam no sentido oposto, tornando uma internação a prática mais comum e proeminente (Rizzini; Rizzini, 2004; Carmo, 2015). De tal modo, as diretrizes da FUNABEM não conseguiram uma ruptura genuína com o método de intervenção do SAM. Na prática, os objetivos arbitrários do governo para obter o controle da sociedade superavam o conteúdo pedagógico-assistencial da proposta (Pereira, 1998).

implantada pelo governo Vargas, em 1941, com a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM)”.

O Código de Menores de Mello Mattos foi revisado décadas depois, em 1979. Rizzini e Rizzini (2004, p.36) explicam que os menores em situação irregular foi uma categoria empregada,

pelo Código de Menores de 1979 para designar todo menor de 18 anos de idade, que esteja: “privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória” em razão de falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis ou pela impossibilidade dos mesmos em provê-la; vítima de maus tratos ou castigos imoderados; “em perigo moral devido a encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes”, “exploração em atividade contrária aos bons costumes”; “privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável”; com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; “autor de infração penal” (Rizzini; Rizzini, 2004, p.94).

Segundo Paiva (2014), a lei de 1979 continuou a operar sob a orientação do Código Mello Mattos 1927, vendo as crianças e adolescentes pobres como infratores e rotulando-os como sujeitos em “situação irregular”. Nogueira (1999, p.13) define a situação irregular como sendo “a situação de perigo que poderá levar o menor a uma marginalidade mais ampla, visto que o abandono moral ou material é um passo à criminalidade”. Tendo em conta a infância e a adolescência ao longo deste período, pode-se retratar a dicotomia entre crianças e adolescentes de um lado e “menores” de outro, sendo estes últimos criminalizados. Reconhecendo os “menores” como um perigo para a sociedade, a ideia de que representavam um perigo para a sociedade levou ao seu confinamento em instituições.

Nesta perspectiva Melim (2012, p.168) explica que “[...] os direitos não fizeram parte da história da infância/adolescência, cujas práticas sociais [...] têm marcas assistencialistas²⁸, corretiva²⁹ se repressoras³⁰”. Essa afirmação evidencia uma característica do processo sócio-histórico da trajetória da Infância e Juventude no Brasil, onde a assistência social se mesclava com práticas de correção e repressão. Esses fatos históricos e análises teóricas revelam a complexidade e a persistência das desigualdades sociais e raciais que continuam a marcar a vida das crianças e adolescentes no Brasil.

Portanto, ao analisar as políticas públicas para crianças e adolescentes, é essencial reconhecer como o racismo estrutural influencia as oportunidades e condições de vida dessas populações, perpetuando um ciclo de desigualdade que se manifesta desde a infância e segue ao longo da vida adulta. Essas análises destacam

²⁸ Atividade nascida da caridade cristã.

²⁹ Função desempenhada pela Polícia das Famílias (Melin, 2012)

³⁰ Período das Instituições totais, como: Orfanatos, Patronatos (Rizzini, 2008).

a importância de compreender as raízes históricas e estruturais das desigualdades para efetivamente abordar as questões que afetam as crianças e adolescentes, especialmente aqueles que são mais vulneráveis.

4.2 PROTEÇÃO INTEGRAL OU REFORMA NEOLIBERAL? A TRAJETÓRIA DO ECA NO BRASIL

No final do século XX, ocorre um período de transformação política, econômica e social nos países de capitalismo central. Essas mudanças se caracterizam por uma redução progressiva dos gastos do governo acompanhada de um aumento no tamanho do mercado (Silva, 2005).

O neoliberalismo³¹, também conhecido como lógica do Estado Mínimo em favor da expansão do mercado, busca resolver a crise que o capitalismo enfrentou a partir da década de 1970. Portanto, o neoliberalismo, conforme Silva (2005), propõe um Estado voltado para a lógica do livre mercado com o mínimo de intervenção estatal. Desse modo, observa-se o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), afetando as ações previdenciárias, bem como um ataque aos direitos sociais (Silva, 2005).

Silva (2005) afirma que no contexto nacional, o Brasil vive mudanças que estão surgindo a partir da forte pressão da imprensa pública sobre as ideias do modelo militar, de olho no processo democrático do país. A discussão da Constituição Federal de 1988, à época um marco importante nas lutas populares pela garantia legal de direitos políticos, civis, trabalhistas e sociais, começou a partir de uma maior mobilização popular em prol dos interesses do país à medida que este se tornava mais democrático. Para Silva (2005),

No movimento endógeno e exógeno podemos perceber que os chamados países de Primeiro Mundo consideram a década de 1980 como a “década perdida”, enquanto, no Brasil, contraditoriamente, podemos considerá-la como a “década ganha”, já que foi nessa época que as lutas sociais obtiveram grandes conquistas, das quais o ECA faz parte (Silva, 2005, p. 31).

³¹ Para Andrade (2019, p.212) “Foi somente a partir dos anos 2000 que a polêmica ao redor do neoliberalismo se requalificou academicamente, com cientistas sociais de diferentes especialidades se esforçando por oferecer definições mais precisas. Além das contribuições de Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant e David Harvey, o debate se renovou com a publicação póstuma do curso de Michel Foucault intitulado *Naissance de la biopolitique* (2004)”.

Silva (2005) elucida que, com a revogação do Código de Menores de 1979, surge a necessidade de reescrever a legislação menorista (ou seja, a doutrina da situação irregular) e o sistema judiciário juvenil. Surge de uma ampla discussão sobre infância e adolescência entre governo e sociedade civil, apresentando diversas forças políticas e tensões que estiveram presentes nas propostas trazidas à Constituinte em 1986. Desse modo, Almeida; Pedersen e Silva (2020, p.2) explicam que foi consolidado importante “avanços no campo das políticas sociais, a Constituição Federal firmou compromisso com alguns segmentos sociais historicamente marcados pela violação de direitos, como é o caso de crianças e adolescentes”.

Para Silva (2005) a mobilização no Brasil em defesa da criança e do adolescente, bem como a consolidação do ECA, tem como eixo central o Fórum Nacional Permanente das Organizações Não-Governamentais de Defesa da Criança e do Adolescente (DCA). O Fórum DCA realizou um trabalho fundamental como mecanismo de intervenção política na proteção da criança e do adolescente. A atuação do movimento na construção do ECA se deu por meio de sua atuação como mediador entre as propostas do governo e da sociedade civil, intervindo, assim, na convergência das propostas. O Fórum DCA assumiu a coordenação do grupo de redação legislativa. Este Fórum, conforme Silva (2005, p.38), foi estabelecido para apoiar o alinhamento organizacional de longo prazo, com dois objetivos principais: “a primeira objetiva desenvolver ações conjuntas de combate à violência às crianças e aos adolescentes; a segunda, organizar a participação das entidades não-governamentais nos lobbies da Assembleia Constituinte”.

É relevante destacar que com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram estabelecidas as bases sociojurídicas para a reformulação da legislação da criança e do adolescente. Almeida; Pedersen e Silva (2020, p.2) explicam que antes da aprovação do ECA, em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi assinada por 196 países, incluindo o Brasil. De acordo com a Unicef (2019) na Convenção, “Não há um direito mais importante do que o outro. Ela é baseada no conceito da indivisibilidade dos direitos. Eles formam um conjunto de proteção integral, único. Se falta um direito, isso afeta os demais”. Assim, “[...] sem direito à saúde, como você vai frequentar a escola, aprender e desenvolver suas habilidades cognitivas? **Se não tem direito a esporte, como você vai desenvolver a sua saúde?**” (Unicef, 2019, p.8, grifo nosso).

Nesta perspectiva, surge, no final do século XX, por força da Lei Federal nº 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³². No Quadro 1 é apresentado a evolução do tratamento legal para crianças e adolescentes, apoiado nos estudos de Rossato; Leporé e Cunha (2013, p.73).

Quadro 1 - Evolução de tratamento jurídico conferido a criança e ao adolescente.

Fases	Diplomas legislativos correspondentes
Fase da absoluta indiferença	Fase da proteção integral
Fase da mera imputação criminal	Ordenações Filipinas e Afonsinas, Código Criminal do Império de 1830, Código Penal de 1890
Fase tutelar	Código de Mello Mattos de 1927 e Códigos de Menores 1979
Fase da proteção integral	Estatuto da criança e adolescente.

Fonte: ROSSATO, L. A.; LÉPORE, P. E.; CUNHA, R. S. (coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente** Comentado, 5. ed. São Paulo: RT, 2013.

Dessa forma, de acordo com Silva (2005, p.36) “O ECA não foi uma dádiva do Estado, mas uma vitória da sociedade civil”. Diante disso, o ECA é tanto um processo quanto um produto dos movimentos sociais³³ da infância, de setores progressistas da sociedade política e civil brasileira e da “falência mundial” do direito menorista, mas também é expressão de uma acumulação flexível de capital.

O ECA destaca-se por pertencer ao domínio da doutrina da proteção integral, na medida em que reconhece a criança e ao adolescente como cidadãos plenos. A legislação apresenta que esses sujeitos têm direito a proteção absoluta porque estão em pleno desenvolvimento, cujas responsabilidades são compartilhadas pela família, pelo Estado e pela sociedade. A proteção integral é garantida no marco legal do artigo 226 e 227 da Constituição Federal de 1988.

Assim, a doutrina da proteção integral difere da doutrina da situação irregular na medida em que incorpora todas as crianças e adolescentes a um regime jurídico especial, a fim de garantir seus direitos e deveres de forma consistente e absoluta,

³² Para Rosa e Tassara (2012, p.269) “O Estatuto da Criança e do Adolescente ficou popularmente conhecido como ECA [...]. Um movimento de defensores desta lei buscou substituir essa sigla por ECRIAD, porque entendiam que a nomenclatura ECA se tornara pejorativa”.

³³ Conforme Almeida; Pedersen e Silva (2020, p.2) “O Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua (MNMNR) teve participação em destaque para o fortalecimento da luta em prol dos direitos da criança e do adolescente no cenário brasileiro O resultado dos esforços desse movimento, assim como de outras frentes de defesa, foi a inserção do artigo 227 na CF[...]”.

com caráter protetor e não punitivo. Nesse seguimento, como definido na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990,

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
Art. 4º É dever da família da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, p. 20).

Segundo Paiva (2014), a principal transformação que o ECA traz é o reconhecimento jurídico da criança e do adolescente como sujeito de direitos. Referenciando esses sujeitos como estando em um processo de desenvolvimento diferenciado, garante-se que eles devem ser tratados com cuidado independente de raça, religião ou classe social.

É válido destacar que o estatuto abrange todas as crianças e adolescentes (abolido o termo “menor”), está disposto no Art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Ainda, uma mudança marcante no âmbito legal, conforme Paiva (2014), está na garantia do direito processual, do Art. 110. “Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal”.

O ECA se estrutura na atuação conjunta do Estado e da sociedade civil, apresenta uma nova articulação da política de atendimento da criança e do adolescente. Destaca-se como premissa da legislação a descentralização das ações de proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente no Art. 86. “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. O ECA pode ser definido por três palavras, conforme Silva (2005), que descrevem as mudanças que ocorrem em decorrência de seu surgimento. A primeira é “inovadora”, pois representa um afastamento significativo do conservadorismo dos Códigos de Menores (1927 e 1979), ao reconhecer direitos à criança e ao adolescente. A segunda é “garantista”, pois passa a garantir direitos que não existiam nos códigos anteriores. Finalmente, “participativo” é um termo que se refere a uma grande participação popular no processo de desenvolvimento de políticas para lidar com essas questões perante a lei.

Silva (2005), no entanto, afirma que, apesar das mudanças trazidas pelo ECA, não há ruptura com os moldes da sociedade capitalista atual.

O ECA se diferenciou da lei que o antecedeu, mas não rompeu visceralmente com os pressupostos do projeto de sociedade consolidados pelos Códigos de Menores brasileiros (1927 e 1979) que vêm desde o final do século XIX. Nesse sentido, procuramos desvelar o mito de que o ECA é um projeto revolucionário de sociedade, já que ele não propôs “rupturas” da sociedade em curso, e sim operou uma reforma que acompanhou as mudanças sociais (Silva, 2005, p. 46).

Por não se opor aos objetivos políticos da sociedade capitalista, o ECA mantém a estrutura punitiva existente na ordem social, servindo como reflexo dessa sociedade em seus atendimentos a crianças e adolescentes. Além disso, o neoliberalismo marca o surgimento do ECA, tardando suas conquistas à medida que direitos são ameaçados e cerceados.

4.2.1 Entre Exclusão e Inclusão: A Adolescência como Construção Social e Processo de Socialização

A adolescência é um período de transição marcado por transformações simultâneas no indivíduo e em suas relações sociais, configurando-se como uma fase complexa e multifacetada. Essa fase é definida por múltiplos critérios – cronológicos, físicos, sociais e culturais – que ampliam nossa compreensão sobre as diversas dimensões que compõem a adolescência (Dourado et al., 2020). Longe de ser um estágio natural e universal do desenvolvimento humano, a adolescência é concebida como uma construção social, em que mudanças corporais e psicológicas adquirem significados específicos atribuídos pela sociedade, conforme destaca Bock (2007).

Para uma compreensão mais aprofundada desse período, torna-se fundamental abordar conceitos como socialização – em suas formas primária e secundária –, vulnerabilidade e os processos de exclusão e inclusão social, que contextualizam as múltiplas influências sobre a vivência dos adolescentes. Nesta seção, esses conceitos serão explorados, evidenciando como o contexto histórico e social molda as trajetórias, experiências e percepções dos jovens nesse período de vida.

Em “A Construção Social da Realidade”, Peter L. Berger e Thomas Luckmann (2006) argumentam que a socialização é um processo essencial para a construção da realidade social. Segundo eles, a socialização vai além da simples inserção do

indivíduo em um grupo; trata-se de um processo dinâmico e contínuo que ocorre desde os primórdios da humanidade, moldando profundamente nossas percepções, valores e comportamentos. Ao longo desse processo, tornamo-nos participantes ativos de uma realidade socialmente construída, onde as normas e valores são continuamente aprendidos e internalizados. Ribeiro (2011) complementa essa visão ao afirmar que a socialização é o processo pelo qual os indivíduos aprendem e incorporam as regras, normas e papéis sociais que regem uma determinada sociedade. Piletti (1986, p.68) reforça essa ideia ao definir a socialização como "o processo através do qual o indivíduo internaliza os padrões sociais de agir, pensar e sentir". Dessa forma, a socialização não apenas molda as percepções, atitudes e crenças dos indivíduos, mas também define a maneira como eles se relacionam com o mundo ao seu redor.

O conceito de socialização é um pilar central nas ciências sociais e tem sido abordado de maneira diversa por grandes pensadores ao longo da história. O conceito de socialização é um tema central nas ciências sociais, abordado de maneiras distintas por diversos pensadores ao longo da história. Autores como Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber, Peter Berger e Thomas Luckmann, entre outros, ofereceram contribuições para a compreensão desse processo, cada um com suas teorias sobre como os indivíduos se formam e internalizam as normas sociais.

Émile Durkheim (2013) argumenta que a socialização é o processo pelo qual o indivíduo é moldado para viver em sociedade, desempenhando um papel crucial na coesão social. Durkheim afirma que "cada sociedade elabora um certo ideal do homem" (Durkheim, 2013, p. 52), ou seja, as expectativas sociais sobre o que é considerado comportamento adequado são transmitidas através da socialização. No decorrer desse processo, o indivíduo é exposto a contextos fundamentais como a família, a escola e os grupos de pares, que formam a base para o desenvolvimento de seus valores, normas e comportamentos (Silva, 2017).

Enquanto Durkheim vê a socialização como elemento de coesão, Karl Marx oferece uma visão crítica, relacionando esse processo às desigualdades econômicas e à estrutura de classes. Para Marx, "as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes" (Marx; Engels, 2007, p. 47), o que revela que a socialização se dá em um contexto de desigualdade, onde a ideologia da classe dominante é perpetuada por instituições como a família, a escola e o Estado. Nesse sentido, a reprodução de normas e valores não apenas socializa os indivíduos, mas

também mantém as relações de poder estabelecidas, garantindo a continuidade da estrutura de classes.

Para Berger e Luckmann (2006), a socialização primária, aquela que ocorre na infância, é fortemente influenciada não só por aspectos biológicos, mas também por estímulos sociais. Diferente de outros mamíferos, o ser humano tem um período de desenvolvimento prolongado após o nascimento, e é nesse período que as interações socioculturais moldam sua formação. Segundo os autores, o "eu" humano é o resultado de uma interação contínua entre o ambiente natural e o ambiente social, o que torna impossível o desenvolvimento pleno de um indivíduo isolado do contexto social. A identidade de cada pessoa é construída em relação às interações e às experiências que compartilha com outros dentro de seu ambiente.

Além disso, Berger e Luckmann explicam que a existência humana busca ordem e estabilidade, algo alcançado através da institucionalização. Quando uma ação é repetida continuamente, ela se transforma em hábito, e esses hábitos geram rotinas que, por sua vez, aliviam a necessidade constante de tomar decisões. Com o tempo, essas rotinas passam a ser compartilhadas por todos os membros de uma sociedade, formando o que se chama de instituições. Essas instituições surgem como formas de organizar a vida social e facilitar a previsibilidade do comportamento humano. Mas, para que uma instituição se consolide, é necessário que exista uma história comum, uma memória social que justifique sua existência e que seja compartilhada por todos. Nesse processo, as instituições passam a ser vistas como realidades externas e coercitivas, independentemente da compreensão total do indivíduo sobre elas.

Quando novas gerações são inseridas nessa sociedade, as instituições já cristalizadas parecem objetivas, isto é, exteriores e coercitivas. A coerção das instituições, no entanto, não depende da compreensão completa do indivíduo sobre suas finalidades; ela é sustentada pela tradição e legitimada pela linguagem, que atribui sentido e coerência ao mundo social (Berger; Luckmann, 2006). A transmissão desse conhecimento institucional ocorre através de um conjunto de regras e normas que guiam o comportamento adequado dentro das instituições. Como os autores afirmam, "toda instituição tem um corpo de conhecimento transmitido como receita, isto é, conhecimento que fornece as regras de conduta institucionalmente adequadas" (Berger; Luckmann, 2006, p. 93). Esse corpo de conhecimento, ao ser transmitido de geração em geração, solidifica a realidade social e estabelece um tipo específico de

identidade que só faz sentido dentro daquele contexto institucional. O papel que cada indivíduo desempenha na sociedade não é apenas uma função dentro de uma instituição isolada, mas faz parte da integração de todas as instituições que formam o mundo social. Como Berger e Luckmann concluem, “tais papéis têm grande importância estratégica numa sociedade, uma vez que representam não somente esta ou aquela instituição, mas a integração de todas as instituições em um mundo dotado de sentido [...]” (Berger; Luckmann, 2006, p. 106), já que ajudam a legitimar e reforçar as normas e valores compartilhados por todos.

Dessa forma, a socialização primária é o ponto de partida da formação do indivíduo dentro desse mundo institucionalizado. Em seguida, ocorre a socialização secundária, na qual o indivíduo é inserido em contextos mais amplos, passando a interagir com outras instituições e internalizar novos papéis e normas, ampliando sua compreensão do mundo social e de seu papel dentro dele (Berger; Luckmann, 2006, p. 106).

Berger e Luckmann (2006), discutem a socialização primária como o primeiro contato do indivíduo com o mundo social. Eles destacam que, na infância, o indivíduo internaliza as primeiras normas e valores sociais, um processo que ocorre principalmente dentro da família e dos grupos mais próximos. A socialização primária, segundo os autores, é vital porque ela molda o “primeiro mundo” do indivíduo, sendo um processo profundo e duradouro, que forma a base para todas as interações sociais futuras. “O indivíduo está diante de um conjunto predefinido de outros significativos que ele deve aceitar como os seus, aprendendo com eles os primeiros modelos de comportamento e visão de mundo” (Berger; Luckmann, 2006, p. 47).

Émile Durkheim (1999), em “Da Divisão do Trabalho Social”, propõe que a socialização primária está ligada à solidariedade mecânica, onde o indivíduo é moldado pela consciência coletiva da sociedade, prevalecendo os valores do grupo sobre seus desejos individuais. Aron (1999) complementa ao destacar que essa socialização inicial, moldada pelos afetos e valores familiares, chega incompleta à escola, onde o indivíduo aprende a se relacionar com o mundo social mais amplo, internalizando normas e valores que o preparam para viver em sociedade.

Já Max Weber, em “Economia e Sociedade” (1999), aborda a socialização primária no contexto da dominação tradicional, onde o indivíduo aprende a obedecer às normas transmitidas pelas instituições tradicionais, como a família, que sustentam a autoridade social por meio da tradição. Segundo Weber, essa socialização primária

estabelece a base para a ordem social, que é mantida pela lealdade às normas tradicionais. Quando o indivíduo passa a interagir com novos papéis sociais, entra na socialização secundária, necessária em sociedades mais complexas, onde a dominação é racional-legal e requer uma divisão de trabalho mais sofisticada.

De acordo com Berger e Luckmann (2006), a socialização secundária é o processo que ocorre após a socialização primária e introduz o indivíduo a novas realidades sociais dentro de sua sociedade. Esses "submundos" institucionais resultam da divisão do trabalho e representam realidades parciais, em contraste com o "mundo básico" aprendido na socialização primária. A socialização secundária é constante, pois a sociedade está em contínua mudança, e acontece em diversos contextos, como escola e trabalho, ao longo de toda a vida.

Os autores destacam que a socialização secundária parte de um indivíduo já formado pela socialização primária, e muitas vezes, essa nova etapa pode entrar em conflito com o que foi aprendido anteriormente. Isso pode gerar crises de identidade ou preconceitos, principalmente em sociedades mais complexas, onde as exigências e expectativas são mais desafiadoras. Para que a socialização secundária seja eficaz, é necessário que o indivíduo tenha tido uma socialização primária bem estruturada, pois falhas nesse primeiro processo podem dificultar a adaptação às novas realidades e criar barreiras ao longo da vida.

Berger e Luckmann também apontam que a socialização secundária, por ser mais formal e anônima, é vista como menos "natural" e mais frágil do que a primária. Isso torna mais fácil descartar ou modificar as realidades adquiridas nessa fase. Contudo, essa característica também pode ser benéfica, permitindo que o aprendizado seja mais controlado e racional. Berger e Luckmann (2006, p.187) afirmam que: "[...] a socialização secundária adquire uma carga de afetividade de tal grau que a imersão na nova realidade e o devotamento a ela são institucionalmente definidos como necessários." Desse modo, as técnicas mencionadas acima, podem ser usadas para intensificar a identificação emocional com essas novas realidades, o que, segundo os autores, é essencial para que o indivíduo se adapte e se entregue plenamente à nova fase de socialização.

Os processos de socialização moldam a identidade individual ao longo da vida, refletindo as condições das sociedades em constante mudança. Medeiro (2002), inspirado em Durkheim, ressalta que a educação é um sistema de ideias e hábitos que expressam a influência dos grupos sociais a que se pertencem, em vez de nossa

individualidade. Desde o nascimento, a família é a primeira fonte de socialização, transmitindo normas e valores que moldam o indivíduo. Lane (2006) destaca que a socialização primária, conduzida pela família, é um processo natural, enquanto a socialização secundária, através da escola, traz novos conhecimentos e pode gerar conflitos entre os ensinamentos familiares e os valores sociais (Aquino, 2013).

Ao adentrar a socialização secundária, o indivíduo passa a confrontar novas realidades e questionar as suas bases identitárias, como apontado por Lane (2006). Esse encontro com valores diferentes pode desencadear um processo de ressocialização, que Abrantes (2011) descreve como uma reconstrução identitária, mais consciente e reflexiva. De tal modo,

O surgimento de interações carregadas de emoção e constitutivas de “outros significativos” propicia processos de (re)socialização (só em parte voluntários e racionais) e que não se podem reduzir a desvios biográficos ou debilidades da socialização primária. Ao invés, essa debilidade consubstancia-se na incapacidade de se envolver em tais processos. Também a mudança social, acelerada em certos períodos, implica processos de (re)socialização mais ou menos abruptos, ao transformar práticas, linguagens, ideologias e estruturas sociais (Abrantes, 2011, p.125).

Embora a intensidade da socialização tenda a diminuir ao longo da vida, a constante necessidade de (re)construção identitária, muitas vezes estimulada por mudanças biográficas e sociais, é uma característica marcante da modernidade tardia. Isso vai além do que a clássica ideia de “socialização secundária” sugerido por Hodkinson; Hodkinson e Hawthorne (2008). Mesmo que a separação entre socialização primária e secundária possa parecer limitada, ela ainda revela um caráter especial da socialização na infância, quando há uma dependência maior de instituições e da família, como apontam Mollo-Bouvier (2005) e Grigorowitschs (2008). Por outro lado, em fases posteriores da vida, os indivíduos desenvolvem um processo de reflexão e autonomia em relação à sua identidade e história pessoal. Entre esses dois extremos, há uma fase de “semi-dependência”, comum na juventude contemporânea, caracterizada por tensões e duração variável (Guerreiro; Abrantes, 2004). Nesse período, o jovem reorganiza suas percepções e absorve novos conhecimentos, ajustando-se às condições que influenciam sua visão de mundo e seu lugar na sociedade.

Contudo, essa adaptação não é igual para todos. As classes sociais mais favorecidas dispõem de um leque mais amplo de recursos, enquanto as classes menos privilegiadas enfrentam as restrições impostas pelo sistema capitalista (Marx; Engels, 2007; Lane, 2006). Essas limitações têm um impacto direto na capacidade de

adaptação e ressocialização, exigindo que muitos indivíduos repensem sua posição social e construam uma identidade mais crítica e consciente das estruturas de poder que os cercam. Além disso, a socialização é um processo contínuo, nunca completamente finalizado, demandando um esforço constante de atualização e ajuste às mudanças ao longo da vida.

Nesse contexto, a adolescência é uma fase crucial da vida, marcada por transformações intensas e vulnerabilidades específicas. Como aponta Dourado et al. (2020), tratar a adolescência apenas como um período de risco pode ser uma visão reducionista, negligenciando outras questões fundamentais. Ao introduzir o conceito de vulnerabilidade, é possível compreender de maneira mais ampla as experiências dos adolescentes, que muitas vezes enfrentam condições de exclusão social, como falta de acesso a recursos essenciais, educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento.

Dourado *et al.*, (2020, p.4), afirma que a vulnerabilidade significa a “capacidade do indivíduo ou do grupo social de decidir sobre sua situação de risco, estando diretamente associada a fatores individuais, familiares, culturais, sociais, políticos, econômicos e biológicos”. Para Tossorian e Rivero (2014),

A vulnerabilidade social é muitas vezes associada diretamente a condições de pobreza e miserabilidade e, assim, demonstradas através de índices socioeconômicos. A pobreza é, sem dúvida, um dos grandes pilares nos quais se assentam diversas situações de vulnerabilidade social da sociedade capitalista, uma vez que produz a exclusão da população em relação a políticas e serviços públicos. Além disso, afeta diretamente a garantia de direitos e cidadania (Torossian; Rivero, 2014, p.57).

O conceito de vulnerabilidade reflete a ideia de que os indivíduos são plurais, formados por suas diferenças, e rompe com a noção de práticas educativas universais (Dourado et al., 2020). A vulnerabilidade social está profundamente conectada à exclusão social, embora cada uma tenha nuances distintas. A exclusão social se refere à privação de acesso a recursos materiais e imateriais, como saúde, educação e oportunidades, enquanto a vulnerabilidade está mais relacionada às condições que expõem determinados grupos a riscos e dificuldades (Leal, 2011). Nesse cenário, surge o debate sobre inclusão social, que tem ganhado destaque nas últimas décadas.

Falar sobre inclusão social pressupõe a existência de excluídos (Sawaia, 2001). A inclusão social, como apontado por Scarcelli (2011), é o ato de inserir indivíduos ou grupos na sociedade, garantindo que eles possam participar de forma

ativa. No entanto, para compreender a inclusão, é necessário entender o processo de exclusão que antecede. Para Gomes e Perreira (2005, p.359) o termo exclusão social

tem sentido temporal e espacial: um grupo social está excluído segundo determinado espaço geográfico ou em relação à estrutura e conjuntura econômica e social do país a que pertence. No Brasil, esse termo está relacionado principalmente à situação de pobreza, uma vez que as pessoas nessa condição constituem grupos em exclusão social, porque se encontram em risco pessoal e social, ou seja, excluídas das políticas sociais básicas (trabalho, educação, saúde, habitação, alimentação).

A exclusão social, conforme Leal (2011), não se limita apenas à ausência de recursos, mas envolve a marginalização de determinados grupos, impedindo sua participação nas esferas sociais e econômicas.

Maricato (1994,2003) enfatiza que, no Brasil, a exclusão social vai além da segregação ambiental, envolvendo também a falta de acesso a serviços essenciais como saúde, educação e infraestrutura, além de aumentar a exposição à violência e à discriminação. O debate sobre inclusão e exclusão social é complexo e multifacetado, como evidenciado por Giuliana Franco Leal (2011) em seu estudo. Ao trazer uma ampla gama de autores brasileiros, como Bracho (2001), Escorel (1999), Nascimento (1994a,1994b), Oliveira (1997a, 1997b) e outros, Leal constrói um panorama profundo e diversificado sobre a exclusão social no país, destacando tanto os desafios quanto as nuances desse problema.

Leal (2011) identifica três grandes dimensões da exclusão social: a fragilização dos laços sociais, a privação de direitos ou cidadania, e as vulnerabilidades decorrentes das contradições sociais. Esses fatores afetam diretamente áreas como trabalho, família e representações sociais, enfraquecendo os vínculos dos indivíduos com a sociedade e comprometendo sua autonomia. A exclusão, portanto, não é apenas um estado de privação, mas um processo contínuo de marginalização. Escorel (1999) reforça essa ideia, apontando que a exclusão social leva à condição de "não pertencimento", onde os indivíduos são desprovidos de conexões materiais, afetivas e simbólicas.

As instituições, como a escola, desempenham um papel central na socialização e na gestão de conflitos sociais, promovendo uma forma de solidariedade que pode, em parte, mitigar esses processos de exclusão (Paugam, 1994). No entanto, Maricato (1994) argumenta que a exclusão social não é mensurável de maneira simples, pois envolve uma série de fatores como pobreza, informalidade, baixa escolaridade, raça e gênero, e, acima de tudo, a falta de voz.

A exclusão social, segundo Sposati (2006), envolve discriminação e estigma, atingindo diferentes grupos de maneiras distintas. Costa e Ianni (2018) identificam três eixos principais dessa exclusão: precarização do trabalho, fragilidade das redes sociais primárias e estigmatização. Quando esses fatores se combinam, a exclusão se agrava, levando a situações extremas, como as vividas por pessoas em situação de rua. Para Demo (2003, p.105), “[...] a exclusão é uma forma de inclusão, ou seja, uma maneira de exercer uma função dialética no sistema [...]. O que mais a exclusão social revela “é a luta desigual, a concentração de privilégios, a repartição injusta dos espólios de uma sociedade falida” (Demo, 2003, p. 105). Assim, Demo (2003,1998), explica que o trabalho é um elemento central para a inclusão social, e sua ausência acentua as desigualdades, criando uma “inclusão perversa” em que as pessoas são tecnicamente parte da sociedade, mas de forma precária e indigna. Para Sawaia (2001),

[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e nem é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2001, p. 9).

A exclusão social é um processo dialético, que só existe em relação à inclusão, sendo parte constitutiva do sistema social. A autora, ressalta que esse processo é multifacetado e envolve dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, destacando que a exclusão não é uma falha, mas um produto do funcionamento do sistema. Assim, a vulnerabilidade, a exclusão e a inclusão estão interligadas. A vulnerabilidade expõe os adolescentes à exclusão, enquanto a ressocialização surge como uma resposta essencial para promover a inclusão e garantir que esses jovens possam superar as desigualdades e se integrar de maneira significativa à sociedade.

4.2.2 Medidas Socioeducativas no ECA: Análise da Aplicação Jurídica e Social na Adolescência

A aprovação do ECA representa um compromisso jurídico, ético e político da sociedade com a proteção integral de crianças e adolescentes que passam a ser

considerados como sujeitos de direitos. No Brasil, o conceito de criança e adolescente está previsto no art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando criança a pessoa até 12 anos incompletos e a adolescência como faixa etária de 12 a 18 anos de idade. Vale pontuar que nos casos excepcionais, de acordo com os art. 121 e 142, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade. Segundo Paiva (2014) essa concepção tornou-se legalmente necessária para manter o controle sobre a implementação de medidas socioeconômicas, evitando também a estigmatização daqueles que se encontravam na situação de pobreza. Visando reconhecer as características únicas de uma criança e adolescente quando estão em desenvolvimento. De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2007) “A adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial.” A Organização Mundial de Saúde define a adolescência como a segunda década da vida (entre os 10 e os 19 anos) e considera juventude entre os 15 e os 24 anos e adultos jovens (de 20 a 24 anos) (Brasil, 2007).

Desse modo, a adolescência é definida pela legislação brasileira como a faixa etária de 12 a 18 anos. Há uma desconexão aqui entre a adoção formal da Organização Mundial da Saúde, que também foi adotada pelo Ministério da Saúde, e o Estatuto da Criança e do Adolescente. É relevante destacar que Ministério da Saúde (Brasil, 2007) explica que a aplicação do critério cronológico visa identificar requisitos que orientem pesquisas epidemiológicas, estratégias colaborativas de desenvolvimento de políticas e programas de saúde pública, mas ignora as características individuais.

Nesta perspectiva, conforme Dourado *et al.*, (2020), a adolescência é definida tanto por critérios cronológicos e físicos quanto sociais e culturais, e sua definição é baseada, em grande parte, na noção de que existem múltiplas e simultâneas transformações ocorrendo tanto no indivíduo quanto nas suas relações e interações, bem como nos contextos em que ele vive. Isto posto, é importante ressaltar que “[...] os critérios biológicos, psicológicos e sociais também devam ser considerados na abordagem conceitual da adolescência e da juventude” (Brasil, 2007, p.8). Bock (2007, p.68) explica que a,

adolescência é vista como **uma construção social** com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a

adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (Bock, 2007, p.68, grifo nosso).

Existem muitas outras características que compõem a adolescência; além disso, as características físicas não são levadas em consideração na definição da adolescência como um todo, pois são características do corpo e, portanto, naturais. De acordo com Bock (2007, p.68), “exemplo disto são os seios na menina e a força muscular nos meninos”. Ambos ocorrem na mesma fase da adolescência. Desse modo, há um amplo consenso na cultura ocidental contemporânea de que os primeiros sinais de amadurecimento sexual, trazidos pela puberdade³⁴, marcam o início da adolescência (Brasil, 2007).

Para Bock (2007, p.68) “a abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”³⁵, mas, “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”. Isso porque, nessa abordagem, cada fato só pode ser compreendido quando incluído em sua totalidade, o contexto em que foi produzido, o contexto que lhe dá sentido. Responder a essa pergunta requer tentar entender a história e o desenvolvimento da adolescência. Frota (2007) esclarece que, existe uma leitura de senso comum que costuma colocar a criança vivendo o melhor momento da vida e o adolescente, uma fase difícil para ele e para quem convive com ele.

Em contrapartida, Dourado *et al.* (2020) problematizam a visão de adolescência como uma fase definida predominantemente por situações de risco. Enxergar a adolescência sob o prisma da vulnerabilidade, argumentam, permite ampliar a compreensão das experiências juvenis ao incorporar fatores variados, como os familiares, sociais, culturais e econômicos, que influenciam a vivência do adolescente. Para eles, vulnerabilidade implica não apenas exposição ao risco, mas

³⁴ Puberdade é o fenômeno biológico que se refere às mudanças morfológicas e fisiológicas (forma, tamanho e função) resultantes da reativação dos mecanismos neuro-hormonais do eixo hipotalâmico-hipofisário-adrenal-gonadal. Estas mudanças corporais conhecidas como os fenômenos da pubarca ou adrenarca e gonadarca são parte de um processo contínuo e dinâmico que se inicia durante a vida fetal e termina com o completo crescimento e fusão total das epífises ósseas, com o desenvolvimento das características sexuais secundárias, com a completa maturação da mulher e do homem e de sua capacidade de fecundação, através de ovulação e espermatogênese, respectivamente, garantindo a perpetuação da espécie humana (Eisenstein, 2005, p.6).

³⁵ Segundo Frota (2007, p. 2) a compreensão da adolescência é permeada pela ideia de “arborescência, rebeldia e atrevimento”. [...] a adolescência se configura como um momento em que, naturalmente, o indivíduo torna-se alguém muito chato, difícil de se lidar e que está sempre criando confusão e vivendo crises.

a capacidade do jovem ou grupo social de gerenciar essas situações, levando em conta contextos individuais e sociais.

Ainda segundo Bock (2007) a adolescência é um período de amadurecimento social causado pelas demandas da sociedade capitalista pelo ingresso no mercado de trabalho e pelo prolongamento do ano escolar, bem como pela necessidade de formação técnica. Essas questões sociais e históricas representarão uma fase de afastamento do trabalho e preparação para a vida adulta. As marcas do corpo e as possibilidades relacionadas ao adulto vão sendo marcadas para construir os significados. Nesse sentido, faz-se necessário, portanto, falar não da adolescência,

mas de adolescências influenciadas pelos contextos social, cultural, econômico, político e histórico os quais estão ao seu redor e pertencem à sua realidade. Acredita-se que trabalhar com essa perspectiva é passar a fazer questionamentos em relação ao sujeito sobre o qual se fala, entre as dimensões do tempo e lugar e, a partir destas questões, identificar situações que podem aumentar **o grau de vulnerabilidade dos adolescentes frente aos riscos**, tais como: condições de vida; questões de gênero, raça/etnia e classe social; condições de saúde; acesso ou não à informação; políticas públicas em saúde, educação, entre outros (Dourado *et al.*, 2020, p.4, grifo nosso).

Este conceito refere-se não apenas à situação real dos adolescentes em contextos sociais onde eles enfrentam problemas, “mas também aos conceitos e às práticas que se dispõem para apreender e intervir sobre a situação” (Dourado *et al.*, 2020, p.4).

Nesta perspectiva Eisenstein (2005, p.6) afirma que, a adolescência começa com as mudanças físicas associadas à puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e personalidade, conquistando “independência econômica, além da integração em seu grupo social”. Para Leite (1998) o adolescente forma o grupo e se identifica com ele. O grupo é constituído por várias subjetividades individuais que frequentemente se contrapõem, criando ansiedade e ameaça de perda de identidade³⁶, mas também protegendo contra instabilidade, confinamento ou repressão. Por conta disso, o isolamento faz com que o adolescente se sinta inseguro e revoltado, levando-o a tentar romper com os padrões de comportamento estabelecidos. Mas, se não obtiver sucesso, estará sujeito a maior repressão institucional.

³⁶ Oliveira e Bossa (2001, p.230-231) destaca que, a construção da identidade na adolescência é “Entender o processo de construção da identidade adolescente com seus lutos, depressão, psicopatia, reivindicação, luta, implica em considerar os aspectos biológicos, psicodinâmicos e sociais em permanente interação.”

Essa introdução à(s) adolescência(s) tornou-se necessária por se tratar de cidadãos especiais. Após a ratificação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA), que substituiu o Código de Menores de 1979³⁷, teve uma mudança na doutrina da proteção integral com relação a crianças e adolescentes. Nesse sentido, é válido destacar que,

diferentemente do complexo da fala, o direito não é um complexo socialmente espontâneo, não goza de uma presença universal na história humana, nem é uma mediação indispensável a todas as atividades sociais. Tal como a fala, contudo, o direito é insuperavelmente contraditório e tem, no devir-humano dos homens, o momento predominante do seu desenvolvimento (Lessa, 2015, p.66)

Assim, o ECA é a expressão formal desse tempo e desenvolvimento no curso de relações e formas sociais conflitantes e contraditórias. Em termos de precedente legal, o ECA assume as responsabilidades de tais relações e formas sociais no contexto do capitalismo brasileiro. Para Almeida; Pedersen e Silva (2020, p.9), “Sua positivação constitui um salto efetivo na afirmação da dignidade humana e dos direitos humanos para crianças e adolescentes”. Paiva (2014, p.97) esclarece que por isso, “os atos infracionais praticados por adolescentes, embora possam produzir os mesmos efeitos dos atos praticados por adulto, na própria concepção e significância dessas ações, são sentidos de forma diversas na mente do adolescente [...]” A mesma autora explica que isso não se deve a diferenças sociais, mas a peculiaridades relacionadas ao desenvolvimento incompleto do adolescente.

Nessa perspectiva, a definição do ECA, lei nº 8.069, com relação ao ato infracional, está disposto, no art. 103, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Se o agressor for maior de doze anos, o termo usado é crime ou delito.

Segundo Volpi (2011),

Ao assim definir ato infracional, em correspondência absoluta com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o ECA considera o adolescente infrator como uma categoria jurídica, passando a ser sujeito dos direitos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral, inclusive do devido processo legal (Volpi, 2011, p. 15).

Com isso, é razoável supor que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em vigor, medidas de proteção serão aplicadas caso uma criança (até doze anos

³⁷ De acordo com o Art. 99 da Lei Federal nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, qualquer pessoa até dezoito anos de idade que comete um delito deve receber assistência judicial.

incompletos) pratique ato infracional. Neste caso, o órgão responsável pela prestação de cuidados é o Conselho Tutelar³⁸.

Enquanto o ato infracional cometido pelo adolescente deve ser processado pela Delegacia da Criança e do Adolescente, o caso deve ser encaminhado ao Promotor de Justiça, que tem competência para arquivar os autos, conceder a remissão da infração ou representar o adolescente perante o Juizado da Infância e da Juventude, Art.180 (ECA).

O ato infracional é aquele praticado com desrespeito à lei, à ordem pública, aos direitos do cidadão ou ao patrimônio e é praticado por crianças e adolescentes (Paiva, 2014). Nesse caso, a existência de ato ilícito só é considerada se a ação do adolescente se enquadrar no processo de responsabilização desse sujeito. Assim, o que distingue o ato infracional de crime pode ser encontrado nos mecanismos de responsabilização e na idade do autor do crime. Portanto, a conduta delituosa,

denominado “ato infracional” não se enquadra na norma legal como crime, pois tem uma diferença que se constitui na idade do autor da prática. Assim, quando a ação ou omissão venha a ter o perfil ilícito, a criança ou o adolescente não irá ser considerado um criminoso, mas somente o adolescente um infrator, diante do aspecto da imputabilidade, e das medidas a serem aplicadas, que não assemelham com as variadas espécies de reprimendas aplicadas ao adulto (Paiva, 2014, p. 101).

Nessa perspectiva, conforme Sposato (2011),

[...] Em face do princípio da legalidade, a definição de ato infracional, ao remeter-se à conduta descrita como crime, está diretamente relacionada com a atribuição da pena pelo direito penal comum. Resulta claro e evidente que a existência do ato infracional se restringe às hipóteses legais aptas a sancionar o adulto.

[...] Ao lado do princípio da legalidade, observa-se a incidência da tipicidade como limite da intervenção penal sobre adolescentes. O ato infracional só existe na estrita demonstração da prática de uma figura típica, de fato penalmente típico, ou seja, da exata correspondência entre o agir do adolescente e a descrição contida na lei penal incriminadora.

[...] Portanto, a conduta do adolescente configura ato infracional quando possui tipicidade

[...] O ato infracional, portanto, corresponde a um fato típico e antijurídico, previamente descrito como crime ou contravenção penal. Impõe a prática de uma ação ou omissão e a presença da ilicitude para sua caracterização

[...] Por último, assim como o crime, o ato infracional só tem existência diante de um nexo de causalidade entre a conduta e o resultado danoso, ou seja, mediante a existência de uma conduta dolosa ou ao menos culposa. Conclui-se preliminarmente que o conceito de ato infracional parte, portanto, da mesma seleção de condutas tipificadas na definição de crime e contravenção penal, na medida em que tais figuras representam contrariedade à ordem jurídica em sentido amplo, afetando bens jurídicos determinados em sentido estrito (Sposato, 2011, p.49 -52)

³⁸ A lei nº 8.069, destaca nos Arts. 131; 132; 133; 134 e 135, a responsabilidade, função do Conselho Tutelar.

Assim, a lei estabelece que, para punir o adolescente autor de ato infracional, deve haver comprovação da efetiva participação do adolescente. No capítulo II, dos Direitos Individuais, no Art. 106, está delineado, que “Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente”.

Seguindo essa lógica, as medidas socioeducativas são aplicadas de acordo com a gravidade do ato infracional cometido. As ações sugeridas contemplam o caráter pedagógico e de responsabilidade do adolescente sobre o ato praticado. Para cada ato infracional, há uma medida socioeducativa correspondente, o Art. 112 do ECA (Brasil,1990), expõe as medidas socioeducativas a serem aplicadas.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

As medidas socioeducativas em meio aberto são compostas por quatro tipos. Duas delas, a advertência e a obrigação de reparar o dano, são processadas e encerradas no âmbito do judiciário. As outras duas, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, são responsabilidades dos municípios, que devem assegurar sua execução. De acordo com o Art. 115 do ECA (Brasil,1990), “A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada”. Nucci (2018, p. 458), explica que a advertência “é a mais branda das medidas socioeducativas, devendo ser reservada para os atos infracionais considerados leves, envolvendo a lesão a bens jurídicos de menor relevância, além de ser destinada aos adolescentes de primeira vez”. Segundo Volpi (2011), uma advertência é caracterizada por um conjunto de ações destinadas a transmitir fortemente ao adolescente que o ato infracional praticado foi rejeitado e a oferecer conselhos para prevenir incidentes futuros.

Em relação a obrigação de reparar o dano, o art. 116³⁹ do ECA (BRASIL,1990) estabelece que em “se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima”. Segundo Ishida (2011), essa obrigação deve ser suficiente para incutir nos

³⁹ **Parágrafo único.** Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada.

adolescentes um senso de responsabilidade social e econômica em relação ao bem alheio.

Na prestação de serviço à comunidade, prevista no art. 117 do ECA (Brasil,1990),

A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

Segundo Volpi (2011), a prestação de serviços comunitários é uma medida com forte apelo comunitário e educativo, tanto para o jovem infrator quanto para a comunidade, que será responsável pelo desenvolvimento integral desse adolescente. O jovem tem a oportunidade de ganhar experiência na vida comunitária, valores sociais e compromisso social.

A liberdade assistida encontra-se no art. 118 e 119 do ECA (Brasil,1990). Esta medida advém sobre a vida social dos jovens autores de ato infracional. Tem duas funções: coercitiva e educativa. Essas funções podem ser analisadas à luz da teoria de Gramsci (2012), que discute a interrelação entre coerção e consenso no Estado e na sociedade civil. Gramsci argumenta que a coerção, presente na sociedade política, e o consenso, predominante na sociedade civil, estão sempre interligados. Ele descreve o Estado como uma “hegemonia encouraçada de coerção”, onde ambos os elementos coexistem para manter a ordem e o controle. Assim, no contexto da liberdade assistida, a coerção pode ser vista como o controle judicial sobre a vida social do adolescente, enquanto o consenso se manifesta nas ações educativas que visam sua reinserção social.

Volpi (2011) complementa essa perspectiva ao explicar que a função coercitiva da liberdade assistida envolve o acompanhamento das dimensões sociais do adolescente, como escola, trabalho e família. Enquanto a intervenção educativa está no acompanhamento “personalizado garantidos e os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou curso profissionalizantes e formativos” (Volpi, 2011, p. 24). A liberdade assistida, promove a reinserção social do adolescente, ela é executada a nível municipal, diretamente ligada com o sistema judiciário. Para efetivação dessa medida é necessário uma equipe técnica capacitada, destaca-se o

orientador social que tem um papel fundante nesse processo, visto que auxilia o adolescente na construção do seu projeto de vida.

O Regime de Semiliberdade, previsto no Art. 120, dispõe que, “pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial”. Volpi (2011) explica que sob uma compreensão mais ampla da natureza e finalidade da semiliberdade, a vê-se como capaz de substituir, em grande parte, a medida de internação, ou como medida transitória entre a internação e o retorno do adolescente à comunidade.

Por fim, a Internação, Art. 121. “constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Essa última medida socioeducativa é empregada quando o ato infracional é considerado grave perante a lei (art. 122,123 e 124 do Eca)

Nas palavras de Volpi (2011), os adolescentes privados de liberdade devem ter assegurados o seu pleno desenvolvimento de modo que seja possível a ressocialização social desse sujeito. Com efeito, a medida de internação tem características coercitivas (Gramsci,2012) e educativas sendo feita sua reavaliação a cada 6 meses. Não pode, assim, atingir um prazo superior a 3 anos.

Segundo Volpi (2011), é necessário que o adolescente privado de liberdade tenha seu pleno desenvolvimento assegurado para que seja possível a ressocialização social desse sujeito. Como resultado, a internação mede características tanto coercitivas quanto educacionais, com sua avaliação ocorrendo semestralmente. Como tal, não é possível atingir um prazo superior a três anos. Segundo Volpi (2011), o adolescente privado de liberdade deve ter assegurado seu pleno desenvolvimento para que a ressocialização social seja possível.

[...] os que forem submetidos à privação de liberdade só o será porque a sua contenção e submissão a um sistema de segurança são condições *sine qua non* para o cumprimento da medida socioeducativa. Ou seja, a contenção não é em si a medida socioeducativa, é a condição para que ela seja aplicada. De outro modo ainda: a restrição de liberdade deve significar apenas limitação do exercício pelo direito de ir e vir e não de outros direitos constitucionais, condição para sua inclusão na perspectiva cidadã (Volpi, 2011, p. 28).

Por isso, a medida de internação tem caráter coercitivo e educativo, sendo reavaliada semestralmente. Essa medida não pode exceder o prazo superior a três anos. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, conforme Simões (2009), o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) instituiu a

lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, criando o Sistema Nacional de Apoio Socioeducativo (SINASE). O objetivo do trabalho desse órgão é regular a aplicação de medidas socioeducativas, incluindo princípios norteadores, regras e critérios. Suas atividades são desenvolvidas em nível federal, estadual e municipal.

O SINASE trabalha a interlocução na aplicação e excussão de medidas socioeducativas. Além disso, rege o atendimento ao adolescente desde a investigação inicial de ato infracional até a aplicação de medidas socioeducativas. Dessa forma, o SINASE apresenta diretrizes com o objetivo de regulamentar a integração de políticas públicas sociais voltadas para o atendimento de adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas.

4.2.3 Socioeducação no Brasil: Entre a Punição e a Educação

O conceito de socioeducação no Brasil surge em meados da década de 1980, conforme definido por Rizzini, Sposati e Oliveira (2019), com o objetivo de delimitar a proposta do paradigma punitivo, vigente à época, no contexto do atendimento ao “menor delinquente”. É por isso que surgiu a proposta de superar o paradigma atual e estabelecer um novo baseado em práticas educativas que se opõem à punição.

Com o ECA (Brasil, 1990), em um contexto de redemocratização, a criança e adolescente passaram a ser reconhecidos perante a lei como sujeitos de direitos. Em relação ao adolescente autor de ato infracional, a medida socioeducativa deve priorizar suas qualidades pedagógicas como característica primordial.

Segundo Benisti (2022), o fundamento da doutrina que rejeita a ideia dos direitos penais juvenis é o temor de perder a eficácia pedagógica da intervenção. Conforme os seguidores dessa corrente, as medidas socioeducativas teriam uma finalidade pedagógica e não punitiva, pois não seriam norteadas pelos fundamentos do direito penal, mas sim pelo desenvolvimento normativo de crianças e adolescentes.

Todavia, Benisti (2022) afirma explicitamente que a premissa utilizada não pode ser aceita. A mesma autora esclarece que a “sanção estatutária tem inegável natureza retributiva, na medida em que, conforme já asseverado, sua incidência é limitada pelo princípio da reserva legal, isto é, a incidência da medida socioeducativa pressupõe a prática do ato infracional” (Benisti, 2022, p.94).

Confirmando essa perspectiva, Sposato (2020) explica que, embora o sistema jurídico juvenil seja único, ainda é limitado pelas mesmas regras processuais para a persecução criminal do sistema jurídico tradicional, pois tem os mesmos limites em sua capacidade de impor punição aos adolescentes. Assim sendo, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece no Art. 152, expõem que: “Aos procedimentos regulados nesta Lei aplicar-se subsidiariamente as normas gerais previstas na legislação processual pertinente.” Sposato (2020, p.310), empregando os escritos de um dos mais significativos teóricos penais da atualidade, Claus Roxin (1997), considera o fato de que a diferença entre o sistema jurídico juvenil e o sistema jurídico adulto tradicional não está nas leis que o compõem, “mas o tipo de sujeito ao qual se destina”.

Portanto, é importante observar, de acordo com Benisti (2022), que tanto a doutrina nacional quanto a internacional encaram a intervenção socioeducativa como uma categoria específica do direito penal com foco prioritário na prevenção positiva, ou seja, o adolescente autor do ato infracional é alvo da medida socioeducativa. Liberati (2012) elucida que as medidas socioeducativas são,

aquelas atividades impostas aos adolescentes quando considerados autores de ato infracional. Destinam-se elas à formação do tratamento integral empreendido a fim de reestruturar o adolescente para atingir a normalidade da integração social. Isso não representa a retirada do aspecto sancionatório-punitivo das medidas. Ao contrário, as medidas socioeducativas têm, nitidamente, natureza punitiva, mas são executadas por meio de um conjunto de ações que combinam educação e convivência social na família e na comunidade (Liberati, 2012, p.117)

Vale ressaltar que negar o caráter penal da intervenção socioeducativa pode ser extremamente perigoso, pois pode levar à aplicação da medida de “benefício” ao adolescente sem as devidas salvaguardas processuais, resultando em distorções irreversíveis. Desse modo, é importante reconhecer que as medidas socioeducativas têm natureza punitiva, aplicando-se a quem cometeu um ato infracional ou que violou as normas sociais previstas na lei, restringindo ou privando o autor da liberdade. Segundo Costa (2015, p. 63), “É a resposta da sociedade e do Estado a uma transgressão da norma social”.

O caráter punitivo é empregado pelo Estado como meio de controle para conter os indivíduos que agem de forma contrária à lei. Os adolescentes são reconhecidos como responsáveis por suas ações e espera-se que assumam a responsabilidade por elas. Para Santos (2012), no processo de execução da medida

socioeducativa, a ênfase no ato infracional não deve ser colocada como responsabilidade primária do adolescente. Santos (2012) assegura que,

Em função da quebra de paradigma inerente à acolhida da doutrina jurídica atual, tais medidas devem pretender a consolidação da cidadania dos adolescentes e o descolamento entre o sujeito e o ato praticado. Em outras palavras, a medida deve ser aplicada para que o adolescente reafirme ou elabore seu projeto de vida e para que, neste processo, tenha oportunidades criadas tecnicamente para a revisão do ato cometido (Santos, 2012, p. 52-53).

Portanto, o esforço de responsabilização dos adolescentes tem um componente pedagógico, pois reconhece que os adolescentes ainda estão em estágios de desenvolvimento e tenta construir limites e normas sociais, mas ainda mantém alguns elementos repressivos. Isto é confirmado no parágrafo 2º do artigo 1º da Lei do SINASE, ao discorrer sobre os objetivos da execução socioeducativa, demonstrou a dupla dimensão da medida socioeducativa: punitiva e pedagógica.

Na execução da medida socioeducativa, o programa de atendimento ao adolescente autor de ato infracional deve manter o caráter pedagógico da ação com o objetivo de ressignificar os valores do adolescente ao apresentar oportunidades para que ele não reincida.

Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógicas para as entidades e/ou programas de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica (Brasil, 2006, p. 46).

Nesse seguimento, as Diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, apresenta que,

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória, vez que responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo, uma natureza sócio pedagógica, haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania. Dessa forma, a sua operacionalização inscreve-se na perspectiva ético-pedagógica (Brasil, 2006, p. 47).

Nessa direção, Saraiva (2006, p.180) explica que o “Estado de Direito organiza-se no binômio direito/dever, de modo que às pessoas em peculiar condição de desenvolvimento, assim definidas em lei, cumpre ao Estado definir-lhes direitos e deveres próprios de sua condição”. Saraiva (2006), em seguida faz um alerta,

A sanção estatutária, nominada medida socioeducativa, tem inegável conteúdo aflictivo (na lição legada por Basileu Garcia) e por certa esta carga retributiva (invocando Pontes) **constitui-se em elemento pedagógico**

imprescindível à construção da própria essência da proposta socioeducativa. Há a regra e há o ônus de sua violação. [...]. Porém, se desejarem chamar de sistema de “responsabilização especial”, se de “responsabilização estatutária”, se de “responsabilização infracional”, ao invés de “direito penal juvenil,” desimporta, desde que se tenha presente tratar-se de um sistema de responsabilidade fundado nos princípios garantistas incorporados pelo Direito Penal, em estrito cumprimento da ordem constitucional e da normativa internacional. O que não se pode admitir é que, minimizada a natureza retributiva da medida socioeducativa (e nesse caso penal), minimizem-se as garantias processuais e constitucionais, dando azo a um perverso discurso que permite a realização das mais bárbaras injustiças em nome do amor (Saraiva, 2006, p.180-182, grifo nosso).

É importante notar que, assim como o direito penal comum, o direito penal juvenil tem uma subsidiariedade, uma fragmentação, e deve ser visto como último recurso, atuando apenas quando todas as outras áreas do sistema legal falharam em fornecer proteção adequada. No modelo garantista, segundo Konzen (2008), a medida só será justa se causar o menor dano possível ao desviante, com a presença de dupla comissão julgadora. O mesmo autor apresenta o “primeiro, de justificação ou de injustificação da conduta. O segundo, e tão-só na hipótese de injustificação da conduta, de intensidade do grau da resposta” (Konzen, 2008, p.13). Assim, o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, segundo Konzen (2006), tem vínculo com a ciência educacional, com o objetivo de desenvolver um trabalho reflexivo e crítico com os adolescentes. Para tal, é necessário realizar objetivos de aprendizagem baseados em quatro pilares, empregando a educação como uma oportunidade para desenvolver as competências interpessoais, sociais e cognitivas dos alunos um conjunto de habilidades que informa as atuais reformas educacionais e teorias pedagógicas.

O trabalho pedagógico realizado nas medidas socioeducativas deve ser concretizado por meio de ações que devem ser desenvolvidas com os adolescentes levando em consideração suas características singulares. O objetivo é desenvolver mecanismos que levem o adolescente a refletir sobre a realidade e, ao mesmo tempo, sugerir atividades que sejam do seu interesse, auxiliando-o em seu processo de desenvolvimento. Por isso, Costa (2015) explica que,

As filiações de classe, etnia, gênero, as vivências familiares, os momentos históricos e o contexto social em que se inserem são elementos significativos nas vivências de cada adolescente. Daí, porque não se pode eleger técnicas seriadas para tratar com os adolescentes, sendo necessário compreender suas experiências de vida (Costa, 2015, p.66).

A lei n. 12.594, o SINASE, apresenta diretrizes que regulamentam o atendimento socioeducativo e que direcionam as medidas socioeducativas. No Art.

52, está disposto que o cumprimento das medidas socioeducativas, em “regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente”.

Desse modo, o PIA é um instrumento de responsabilidade da equipe técnica, indicando o quanto de cuidado deve ser tomado com as particularidades de cada adolescente autor de ato infracional. Incentiva intervenções que devem estar presentes nas medidas socioeducativas com base na situação social de cada adolescente. Nesse sentido conforme o Art. 53. “O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável”.

4.2.4 Diversidade Familiar e Desigualdades Sociais: Impactos na Socioeducação

A família é considerada a primeira instituição social, conforme Dessen e Poloni (2007), e desempenha um papel crucial na continuidade e no bem-estar de seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ferrari e Kaloustian (2004) destacam que a família é fundamental na divisão de deveres e cuidados, influenciando a formação cidadã ao ensinar respeito, igualdade, tolerância e cidadania. Eles ressaltam que a família fornece os recursos afetivos e materiais essenciais para o desenvolvimento e bem-estar de seus membros. Quando a família não recebe o apoio adequado das políticas públicas, não consegue atender às necessidades básicas de seus integrantes, especialmente de crianças e adolescentes. Essa carência afeta tanto o processo de socialização quanto as condições gerais da família. Ferrari e Kaloustian (2004) observam que as condições familiares se refletem na sobrevivência, nutrição, nível de educação e no respeito aos direitos humanos básicos, incluindo o direito de manter um vínculo estável com a família.

Para entender melhor a importância dessa participação, é essencial revisitar o conceito contemporâneo de família, reconhecendo o impacto das condições sociais e econômicas nas dinâmicas familiares.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) define a família como “um conjunto de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade, cuja sobrevivência e reprodução social pressupõem obrigações recíprocas e o compartilhamento de renda e/ou dependência econômica” (Brasil, 2004). Esse conceito serve como base para a política de proteção às crianças e adolescentes, que foi reforçada em 2004 com a criação do Programa Bolsa Família. Este programa visa minimizar as desigualdades sociais e a pobreza, incentivando as famílias a matricular seus filhos na escola, monitorar sua frequência e evitar o trabalho infantil.

Dentro desse contexto, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi desenvolvido para apoiar famílias de baixa renda com filhos menores de 16 anos, buscando afastá-los de atividades laborais e exigindo uma frequência mínima de 85% em atividades educativas. O PETI foi posteriormente incorporado ao Programa Bolsa Família, reforçando a rede de proteção às crianças e adolescentes. Complementarmente, o Ministério Público do Trabalho (MPT), ao identificar situações de trabalho infantil, encaminha essas crianças e adolescentes à rede de proteção formada pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que atuam no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e nos programas de transferência de renda.

Essa definição de família ultrapassa o conceito tradicional de pai, mãe e filhos, refletindo a diversidade de arranjos familiares no Brasil atual. A configuração da família brasileira é marcada por uma pluralidade de arranjos que, muitas vezes, enfrentam conflitos, desigualdades, tensões e até violência. Essas dinâmicas são influenciadas por fatores geracionais, de gênero e culturais, com um impacto significativo das questões de raça e etnicidade. O racismo estrutural e as desigualdades raciais desempenham um papel fundamental na dinâmica familiar, afetando o acesso a recursos, oportunidades e direitos, e exacerbando as disparidades sociais.

Para S. L. de Almeida (2019, p.20) a questão central é que “o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade”. Assim, ao longo da história, a discriminação se desdobrou em “estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social

o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material é afetado” (S. L. de Almeida, 2019, p.33).

É essencial esclarecer que, atualmente, a sociedade brasileira abriga uma diversidade de arranjos familiares. De acordo com Szymanski (2002), a família é definida como um grupo de pessoas que escolhem viver juntas por razões afetivas, assumindo um compromisso mútuo de cuidado e suporte. Os diversos arranjos que compõem a configuração familiar incluem:

- a) Família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos;
- b) Famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações;
- c) Famílias adotivas temporárias;
- d) Famílias adotivas, que podem ser bi-raciais ou multiculturais;
- e) Casais;
- f) Famílias monoparentais, chefiadas por pai ou mães;
- g) Casais homossexuais, com ou sem crianças;
- h) Famílias reconstituídas depois do divórcio;
- i) Várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo (Szymanski, 2002, p. 37).

Além disso, Petzold (1996, citado por Dessen; Poloni, 2007, p. 23) acrescenta que fatores como laços de sangue, grau de familiaridade nas relações, formas legais de união e moradia, e o compartilhamento de renda são variáveis cruciais para a identificação dos diferentes tipos de famílias. Ele observa que essas variáveis, combinadas, permitem a identificação de 196 tipos distintos de famílias, conforme a concepção ecológica dos subsistemas micro, meso, exo, macro e cronossistema. Assim, o conceito de família permanece em constante evolução, refletindo mudanças nas expectativas e aspirações ao longo do tempo. Farias e Rosenvald (2021, p. 63, grifo nosso) explica que,

A família dos dias atuais possui como premissas: o afeto e a dignidade da pessoa humana, e vai além de um meio familiar constituído pelo casamento e unido pela herança genética, agora, são os **laços afetivos que determinam as relações familiares**. A ideia da família pós-moderna é ampliadora, ou seja, a família que se assemelha ao modelo anterior, estruturalmente, não deixou de durar e muito menos deixou de ser protegida, na realidade, ela passou a coexistir com os diversos modelos familiares.

É fundamental reconhecer que a família é uma construção cultural, concebida como um ambiente de amor e respeito mútuo. Como destaca Dias (2016), a família é a instituição que regula as relações entre pessoas unidas por laços de consanguinidade, afinidade ou afetividade. Longe de estar em decadência, as relações familiares têm se transformado, priorizando valores humanos essenciais como afeto, solidariedade, lealdade, confiança, respeito e amor. Essa

“repersonalização das relações familiares” reflete a busca por atender às necessidades emocionais e sociais mais profundas dos indivíduos. (Dias, 2016, p. 35)

O conceito de família no Brasil deve ser compreendido dentro da diversidade cultural e das interseccionalidades que influenciam a vida cotidiana. Gonzalez (2020, p.17) explica que,

Enquanto redefinição conceitual, a construção de um pensamento feminista afro-latino-americano, que ela propõe, é fruto da combinação do caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região, elaborada na amefricanidade, introduzindo a perspectiva de gênero. A situação das mulheres amefricanas resulta de processos históricos e contemporâneos de opressões interseccionais.

A amefricanidade surge como uma ferramenta política crucial para a luta contra o racismo e a desigualdade, fortalecendo alianças entre afro-americanos e valorizando as contribuições africanas na formação das sociedades americanas. Gonzalez (2020) destaca que a interseccionalidade, que envolve discriminação baseada em raça, gênero e classe, afeta concretamente as mulheres negras no mercado de trabalho, criando uma tripla discriminação que as coloca em desvantagem em relação aos homens brancos. A autora também ilustra como estereótipos na mídia e na cultura popular perpetuam uma identidade negativa e reforçam as desigualdades enfrentadas por essas mulheres.

Ferrari e Kaloustian (2004) observam um aumento das famílias monoparentais, especialmente quando a mulher assume a chefia do domicílio, tornando-se a principal referência familiar. L. M. P. Almeida (2016) ressalta que essa liderança pode expor as mulheres a situações de vulnerabilidade, tanto na defesa de seus direitos quanto na cidadania (Carvalho, 2002). Somer (2017) argumenta que as famílias monoparentais chefiadas por mulheres em situações de vulnerabilidade social devem ser analisadas no contexto da rede familiar e da relação de gênero. L. M. P. Almeida (2016, p. 4) afirma que “o que deveria ser diferença torna-se desigualdade”, refletindo as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em várias esferas da vida.

Carvalho (1998) e L. M. P. Almeida (2016) concordam que essa desigualdade é exacerbada em famílias pobres, onde a ausência da presença masculina intensifica a vulnerabilidade econômica. Em famílias monoparentais, especialmente aquelas chefiadas por mulheres, observa-se um aumento na inserção precoce de crianças em atividades remuneradas e um maior ônus das atividades domésticas e cuidado dos filhos, principalmente sobre as mulheres. L. M. P. Almeida (2016, p. 5) adverte que essas condições, associadas à baixa escolaridade e à ocupação em empregos pouco

qualificados, contribuem para a feminização da pobreza e a reprodução da pobreza entre gerações. Pinto (2011) complementa ao afirmar que, além da vulnerabilidade social, as mulheres enfrentam também vulnerabilidade emocional, muitas vezes decorrente de violência, exploração e abandono. Nessas condições, elas buscam estratégias de sobrevivência para seus núcleos familiares, expondo-se a níveis ainda maiores de precariedade e risco.

Essas dificuldades estruturais se refletem diretamente nas famílias de adolescentes em conflito com a lei, que revelam uma interseção complexa entre cidadania, desigualdade social e vulnerabilidade. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS), ao adotar a "matricialidade sociofamiliar" como eixo central, reconhece a diversidade e as dinâmicas das famílias brasileiras, frequentemente em contraste com o antigo modelo patriarcal (Brasil, 2004). Contudo, como destacado no *Caderno de Orientações Técnicas para Elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA)* (Brasil, 2022), a família é um espaço dual: pode ser um local de proteção, mas também um ambiente de violação de direitos, evidenciando a complexidade do contexto socioeducacional.

Autores como Ceolin (2003) e Steinberg, Catalano e Dooley (1981) argumentam que as famílias desses adolescentes frequentemente enfrentam desestruturação social, limitando sua capacidade de fornecer proteção, suporte afetivo e regulação social. Esse quadro é agravado pela falta de acesso a serviços básicos como educação e saúde, elementos que reforçam a vulnerabilidade social das famílias. Gomes e Pereira (2005) destacam que a pobreza não é um conceito único, mas evidencia-se quando grande parte da população não consegue acessar recursos básicos como moradia, alimentação e educação. Yasbek (2003) complementa, apontando que a pobreza estrutural exclui famílias de bens e serviços essenciais, perpetuando ciclos de exclusão agravados pela crise econômica, que empurra muitos ao desemprego ou subemprego.

Nesse cenário, Kaloustian e Ferrari (1994) destacam que a criança excluída de direitos é reflexo de uma família igualmente desassistida pelas políticas públicas. Martins (1993) reforça essa perspectiva, afirmando que o abandono infantil é consequência direta do abandono das famílias pela sociedade. Battistelli, Rodrigues e Cruz (2018) apontam que, embora a assistência social busque fortalecer vínculos familiares, ela tende a homogeneizar as populações pobres, negligenciando suas especificidades. Esse processo associa vulnerabilidade a risco e presume a ausência

de autonomia dos beneficiários, o que pode levar à judicialização de suas condições de vida.

A relação entre vulnerabilidade social, risco e autonomia requer um olhar crítico sobre o impacto do racismo estrutural na exclusão das famílias negras. Carneiro (2011) e Gonzalez (2020) argumentam que a universalidade das políticas públicas frequentemente perpetua desigualdades ao ignorar as particularidades da população negra, maior vítima de violência letal e pobreza no Brasil. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2023), 70% dos domicílios que recebem benefícios assistenciais são chefiados por pessoas negras, majoritariamente mulheres. Esse dado reforça a necessidade de políticas que considerem as questões raciais e não individualizem a responsabilidade pela pobreza.

A criminalização da pobreza, ao ser vinculada ao comportamento individual, mascara as causas estruturais da vulnerabilidade social. Estudos como os de Barbosa, Souza e Soares (2020) mostram que a desigualdade de renda no Brasil aumentou significativamente nos últimos anos, com os 10% mais ricos ampliando sua participação na renda enquanto os 40% mais pobres enfrentaram perdas reais. Fernandes (2021) acrescenta que essa concentração de riqueza restringe oportunidades de ascensão social e compromete o acesso a direitos fundamentais.

A manutenção dessas disparidades reforça os desafios enfrentados pelas famílias de adolescentes em conflito com a lei, que frequentemente vivem em condições de extrema precariedade. A. Castro (2024) destaca que a população negra permanece com rendimentos 15% menores que a população branca desde os anos 1980, evidenciando a estagnação de políticas inclusivas. Essa desigualdade aprofunda a exclusão social, limita o desenvolvimento dos jovens e reduz suas chances de integração social.

Para enfrentar esses desafios, é essencial que as políticas públicas promovam uma abordagem integrada, considerando as especificidades das famílias e superando a culpabilização individualizante. Damasceno e Lordello (2020) reforça a importância de uma abordagem integrada, que vá além da culpabilização, para criar condições reais de participação familiar. Essa perspectiva exige esforços conjuntos de profissionais e políticas públicas para enfrentar os desafios econômicos e sociais, garantindo que a família possa desempenhar um papel efetivo no processo de ressocialização dos adolescentes.

Esses adolescentes costumam enfrentar problemas além dos desafios internos à família. Eles também frequentemente enfrentam outros problemas sociais perigosos, como dificuldades com a escola, participação em grupos marginais, drogas e violência na comunidade (Assis; Constantino, 2005; A. L. S. Castro, 2006; Gallo; Williams, 2005; Steinberg, Catalano; Dooley, 1981). Familiares, individuais (como personalidade, cognição e hereditariedade), escolares, sociais, comunitários, socioeconômicos e culturais são fatores de risco (Hein, 2004). A vida dos adolescentes em situações vulneráveis é impactada por esses elementos complexos que interagem.

Nesse sentido, o caderno apresenta também que, os profissionais devem se concentrar em compreender a dinâmica familiar em vez de criminalizá-los ou culpá-los. Isso envolve reconhecer vulnerabilidades e trabalhar para superá-las. Ainda, as famílias geralmente enfrentam acusações de negligência, levando ao medo da estigmatização, o que pode dificultar seu engajamento no processo socioeducacional. O estigma, conforme discutido por Erving Goffman em “Estigma: notas sobre a Manipulação da identidade deteriorada”, é descrito como um “atributo profundamente depreciativo” que resulta na marginalização e exclusão social, levando à “situação do indivíduo que é inabilitado para a aceitação social plena” (Goffman, 1982, p. 8). Esse estigma pode ser especialmente prejudicial para as famílias, que podem hesitar em buscar apoio devido ao medo de serem rotuladas e excluídas.

Goffman (1982) explora o conceito de estigma como um fenômeno histórico-social que evoluiu ao longo do tempo. Na Grécia Antiga, estigmas eram sinais corporais usados para marcar características indesejáveis e alertar os outros sobre o perigo do contato. Com a era Cristã, esses sinais assumiram uma conotação positiva, como sinais da graça divina. Atualmente, a conotação negativa predomina, referindo-se menos a marcas físicas e mais à exclusão social.

O estigma social envolve a desaprovação de características e crenças pessoais que desafiam as normas culturais de um grupo social, levando à marginalização de quem as possui. Portanto, estigma é a “situação do indivíduo que é inabilitado para a aceitação social plena” e refere-se a um “atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1982, p. 8), ou seja, a falta de atributos valorizados por um grupo social (Becker; Arnold, 1986).

Goffman (1982) identifica três formas de estigma: deformidades físicas (deficiências motoras, auditivas, visuais, desfigurações), características pessoais e

comportamentais (distúrbios mentais, comportamento político radical, desemprego, dependências químicas, prisão), e estigmas tribais (pertencimento a uma raça, nação ou religião).

No “Caderno de Orientações Técnicas para Elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto” de 2022, é enfatizada a importância de oferecer suporte às famílias, reconhecendo suas diferenças e capacidades, em vez de atribuir-lhes exclusivamente a responsabilidade pelo cuidado. O baixo envolvimento das famílias no processo socioeducacional pode ser influenciado por diversos fatores, como barreiras econômicas e sociais, e identificar esses obstáculos é essencial para desenvolver estratégias eficazes que promovam uma maior participação. Quando as famílias enfrentam dificuldades para comparecer às reuniões, as visitas domiciliares planejadas podem ser uma solução, desde que realizadas com o consentimento das famílias e não de forma inesperada. Além disso, o processo de avaliação deve levar em conta as experiências específicas de cada família e sua relação com o adolescente, assegurando a privacidade e o conforto durante as avaliações.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A participação ativa da família ao longo de todo o processo socioeducativo é também um dos pilares fundamentais do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Nesse contexto, é imprescindível destacar a relevância do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCF), que, em conjunto com o SINASE, confere às medidas socioeducativas um caráter humanizado, centrado na socioeducação. Esses pontos enfatizam a importância de compreender e apoiar as famílias dentro da estrutura socioeducacional.

A concepção educativa introduzida com a execução do PIA⁴⁰ está presente no processo de construção do instrumento junto ao adolescente e sua família. Diante

⁴⁰ O livro “Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento pelo Ministério do desenvolvimento social (Secretaria Nacional de Assistência Social). Disponível em

disso, deve-se pensar em um mecanismo de garantia de seus direitos junto a uma equipe multidisciplinar e especializada. Simões (2009) explana que,

O Plano de Atendimento Individual – PIA baseia-se em um estudo social e pessoal nos procedimentos de elaboração do acolhimento (atendimento inicial); tem como requisito básico o diagnóstico polidimensional, por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família nas áreas jurídicas, saúde, psicologia, social e pedagógica, estabelecendo metas, com reavaliação no máximo semestral e informe à autoridade competente. (Simões, 2009, pg. 251)

É essencial salientar que, segundo Benisti (2022), mesmo em medidas socioeducativas com caráter punitivo e retributivo, devido à ocorrência de um ato infracional, o objetivo central deve ser sempre educativo e pedagógico. Isso implica que o adolescente, ao invés de ser afastado, deve ser preservado em seu contexto familiar e comunitário, favorecendo sua integração social e emocional. Essa abordagem reforça o papel das medidas socioeducativas como instrumentos de transformação, ao invés de perpetuar ciclos de exclusão.

Nesse sentido, a relação entre cidadania, desigualdade e vulnerabilidade, demanda políticas públicas que não apenas reconheçam a complexidade dessas conexões, mas também atuem de forma inclusiva e equitativa (Carvalho, 2002; Damasceno; Lordello, 2020; Barbosa; Souza; Soares, 2020; Fernandes, 2021; A. Castro, 2024). Ao combater a criminalização da pobreza e enfrentar o racismo estrutural, essas políticas podem fortalecer as famílias, fornecendo suporte necessário para romper ciclos de exclusão e desigualdade. A promoção de inclusão e acesso a direitos, especialmente para adolescentes em conflito com a lei, não apenas contribui para a ressocialização, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a vulnerabilidade é tratada como uma questão estrutural e não individual.

4.3 SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE)

Os principais direitos conferidos pelo ECA no campo da socioeducação, conforme Venturini, et al. (2021, p.3) são:

(a) o da **Proteção Integral** que diz que devem ser dadas, aos menores de 18 anos, todas as oportunidades e facilidades para terem chances de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de

liberdade e de dignidade, (b) o dos Direitos Fundamentais, pois crianças e adolescentes têm os mesmos direitos fundamentais que todos os brasileiros, tais como o direito à vida, à saúde, ao lazer, à dignidade, à cultura e à liberdade e (c) o direito de responsabilização diferentes de adultos, segundo o qual os(as) adolescentes não estão sujeitos ao direito penal comum e caso cometam atos infracionais [...] (Venturini, *et al.* 2021, p.3, grifo nosso)

Portanto, foi o ECA que elevou criança e adolescente à condição de sujeitos de direitos, titulares de direitos fundamentais, abrangendo a tríade, Família-Estado-Sociedade e assegurando a proteção integral que inclui os princípios fundamentais. Volpi (2001, p.32), destaca,

I - o conceito de criança como sujeito de direitos e que tem condições de participar das decisões que lhe dizem respeito; II – o princípio do interesse superior da criança, isto é, que os direitos da criança devem estar acima de qualquer outro interesse da sociedade; e III – o princípio da indivisibilidade dos direitos da criança, ou seja, não se trata de assegurar apenas alguns direitos e sim, todos.

Almeida; Pedersen e Silva (2020, p.5) explicam que esses princípios orientadores postos ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, com o objetivo de materializar cada direito em sua integralidade e, assim, “promover a proteção integral de todas as crianças e todos os adolescentes sem distinção de raça/etnia, cor, renda e localização geográfica”.

A garantia dos direitos dos adolescentes em atendimento socioeducativo prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto política social foi regulamentada pela Resolução do Conanda 119/2006. No entanto, apenas em 2012 que se promulgou a Lei Federal do Sinase (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) (Lei nº 12.594/2012), que se baseou nos princípios da responsabilidade pessoal, educação e proteção social (Simões; 2009; Silva, 2017; Venturini, *et al.*, 2021). No CONANDA na Resolução (119/2006) no Art. 2º, está disposto que o SINASE se constitui de uma “política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais”.

Assim, a Lei 12.594/12 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012) regulamenta a aplicação das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, essa antevê ações pedagógicas para o atendimento, visto que o adolescente está em situação peculiar de desenvolvimento. Pacheco (2023, p.6) apoiado no TJSC (2021) afirma que “A Lei do SINASE foi de importância ímpar na garantia dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei”.

O SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras, e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro, e administrativo, que envolve desde a apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa.

É fundamental frisar, mais uma vez, que a Lei que instituiu o SINASE limita-se a fase de execução, conforme explicitado na redação do Art. 1º e reforçado, em sentido contrário, no texto do Art. 49 inciso 1º da Lei Federal nº 12.594/12,

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) **e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.**

Art. 49. § 1º As garantias processuais destinadas a adolescente autor de ato infracional previstas na Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), aplicam-se integralmente na execução das medidas socioeducativas, inclusive no âmbito administrativo (grifo nosso).

É válido esclarecer, também, que este sistema nacional inclui os sistemas estadual, distrital e municipal, bem como quaisquer políticas, planos e programas voltados especificamente para adolescentes em conflito com a lei (Simões, 2009). Nesta perspectiva, Araújo, Neto e Albino (2023) explicam que além da abordagem macropolítica pretendida, a Lei Federal nº 12.594/12 regulamentou a fase de implementação das medidas socioeducativas, criando um verdadeiro microssistema processual e material, em torno da fase de execução das medidas, estabelecendo:

a) princípios gerais orientadores (artigo 35); b) procedimentos relativos à manutenção, substituição ou suspensão das medidas socioeducativas de meio aberto ou fechado (artigo 43); c) direitos individuais dos adolescentes em cumprimento de medidas (artigo 49), atenção integral à saúde (artigos 60 a 65), capacitação para o trabalho (artigos 76 a 80); d) a obrigatoriedade de elaboração de planos individuais de atendimento (PIAs) para as hipóteses de cumprimento de medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), semiliberdade e internação, com elementos constitutivos mínimos que garantam sua efetividade (artigos 52 a 59); e) regime disciplinar, com regramento para imposição de sanções administrativas (artigos 71 a 75); e f) hipóteses de extinção da medida imposta (artigo 46) (Araújo; Neto, Albino, 2023, p.1-2).

Ressalta-se, ainda, que, apesar de o título referir-se a disposições finais e transitórias, a situação dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nas esferas nacional, distrital, estadual e municipal permanece regulamentada no SINASE.

Cabe esclarecer que a Resolução CONANDA nº 119/06 continha em seu corpo diversos princípios norteadores do SINASE. No entanto, a Lei Federal nº 12.594/12 restringiu o papel dos princípios ao limitá-los àqueles que dizem respeito aos direitos individuais do adolescente na execução das medidas, conforme especificado no artigo 35:

- I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
- III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status ; e
- IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

É importante destacar que os princípios: I legalidade; II excepcionalidade; V brevidade e VII mínima intervenção já constava na resolução anterior citada. Assim, sendo apontados como os novos os princípios contidos nos seguintes incisos: III; IV; VI; VIII e IX, já mencionados acima.

Destaca-se o inciso V que é a Brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Segundo Araújo, Neto e Albino (2023) a premissa da brevidade encontra respaldo no fato de que os adolescentes, vistos como pessoas em desenvolvimento, constituem a maioria do público-alvo das medidas socioeducativas. Nesse sentido, Araújo, Neto e Albino (2023) afirmam que é,

primordial que as medidas sejam breves, a fim de encontrar seu caráter pedagógico ou reintegrador, evitando que sirvam como penas ou castigos, de caráter simplesmente retributivo. Novamente, em se tratando de um subsistema especial ou *tertium genus*, o Sistema de cumprimento de medidas socioeducativas impõe aceitar que o adolescente, além de estar em um processo de desenvolvimento, seja tratado de forma diferenciada (Araújo; Neto, Albino, 2023, p.15).

Se um adulto pode, porventura, capaz de cumprir os termos de uma pena de forma mais comedida, o mesmo não se pode dizer de um adolescente que deve cumprir medida socioeducativa, especialmente quando envolve pena privativa de liberdade. Araújo, Neto e Albino (2023, p.16, grifo nosso) afirmam que “Não há como excluir o adolescente desse cenário de opressão por um consumismo e temporalidade prementes, o que explica e fundamenta o princípio da **brevidade em relação à medida socioeducativa que deverá cumprir**”. O princípio da temporalidade

assegura que as normas jurídicas sejam aplicadas conforme o tempo em que os fatos ocorreram, garantindo que as leis se adaptem às circunstâncias ao longo do tempo. No contexto do SINASE, esse princípio é crucial para ajustar as medidas socioeducativas de acordo com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens infratores. As implicações incluem a necessidade de revisar periodicamente a duração das medidas, a aplicação de normas sem retroatividade e a adaptação às mudanças nas circunstâncias do jovem. Assim, a temporalidade garante que as intervenções sejam justas, eficazes e pertinentes ao momento histórico e à evolução do jovem.

Logo, é crucial que a medida conferida ao adolescente seja executada o mais rápido possível. Isso dependerá, em especial, do desempenho efetivo das equipes técnicas dos programas de atendimento quando da elaboração dos Planos Individuais de Atendimento (PIA) ferramenta fundamental para a definição dos projetos de vida dos adolescentes que iram cumprir as medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (Araújo; Neto, Albino, 2023, p.15).

4.3.1 Articulação e Efetividade: A Intersetorialidade no Contexto das Medidas Socioeducativas no Brasil

Silva, Barbosa e Cruz (2024) destacam que a legislação brasileira define diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas com enfoque intersetorial, estabelecendo a base jurídica para as ações dos entes federativos e suas instituições. A Resolução nº 119/2006 do CONANDA (Brasil, 2006) afirma que o SINASE deve operar como um Sistema Integrado, articulando diferentes serviços e políticas públicas em todos os níveis federativos, promovendo a intersetorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e Estado. Silva, Ziliotto e Feitosa (2018) argumentam que a intersetorialidade, conforme descrita na Resolução nº 119/2006, não é apenas uma prática de gestão, mas também uma estratégia de poder e acesso aos direitos sociais das crianças e adolescentes. A abordagem intersetorial é fundamental para o acolhimento ampliado em saúde mental de adolescentes em atendimento socioeducativo, onde diferentes áreas, como assistência social, educação e justiça, colaboram (BRASIL, 2023). O Unicef (2024) destaca que o SUAS tem como objetivo promover o acesso a direitos sociais e a inclusão, integrando

diferentes setores e políticas públicas para combater a pobreza multidimensional no Brasil, utilizando a intersetorialidade como uma estratégia eficaz de articulação e cooperação. Bichir (2019, p. 2) complementa, afirmando que a intersetorialidade deve priorizar a atenção à primeira infância e promover mudanças nos valores associados a essa fase do desenvolvimento, através de ações intersetoriais e transversais, com foco especial em territórios e populações vulneráveis.

Junqueira (1998) ressalta a importância da descentralização municipal para a intersetorialidade, sem desconsiderar os outros níveis de governo. Andrade (2006) aponta que, apesar de iniciativas inovadoras surgirem nos municípios, a complexidade da realidade exige uma integração multinível e intersetorial, dependente da colaboração entre o poder público e a sociedade civil. A intersetorialidade é fundamental para desafiar a centralização e a fragmentação das políticas públicas, promovendo o desenvolvimento cívico, autônomo e cooperativo de jovens e adolescentes infratores. Isso realça a importância dos artigos que examinam os contextos das medidas socioeducativas, tanto em ambientes abertos quanto fechados, no âmbito do esporte e lazer, bem como daqueles que se concentram exclusivamente no meio aberto.

O estudo de Silva e Guedes (2022), intitulado “A medida socioeducativa de internação nos Centros de Socioeducação do Paraná: uma revisão sistemática das teses e dissertações no estado”, destaca a importância da produção de conhecimento sobre medidas socioeducativas de internação, evidenciando esforços, desafios e avanços na garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. O artigo analisa dissertações e teses de mestrado e doutorado das universidades do Paraná, a partir de 2012, em resposta à Lei Federal 12.594/2012, que estabeleceu o SINASE e trouxe novas estratégias de gestão para as instituições de internação. Silva e Guedes (2022) ressaltam a intersetorialidade como uma característica essencial da socioeducação,

A articulação com a rede de atendimento e com as políticas de proteção também se evidenciou, o que indica a confirmação de uma das características básicas da socioeducação, que é a intersetorialidade. Esta que materializa as ações socioeducativas na relação com a sociedade e não como um exercício isolado, de cunho meramente institucional, mas que nem por isso deve ser deixado de ser explorado sob esse ângulo (Silva; Guedes, 2022, p.481).

A intersetorialidade, amplamente defendida por analistas de políticas públicas, visa reduzir a fragmentação das políticas sociais e promover práticas integradas e mais eficazes (Monnerat; Souza, 2009). Embora a maioria das publicações sobre o

tema venha das áreas de Administração Pública e Saúde Coletiva, há pouca produção nos campos da Educação e Assistência Social, apesar da importância da intersectorialidade nesses setores (Monnerat; Souza, 2009, 2014). A intersectorialidade busca romper com a especialização disciplinar e práticas fragmentadas, promovendo uma análise integrada dos problemas sociais (Costa; Pontes; Rocha, 2006). Mendes (1996) destaca que a intersectorialidade é caracterizada pela promoção do diálogo e da intersubjetividade, focando na resolução concreta de problemas em territórios específicos.

Draibe (2018) observa que “Não há um conceito preciso de intersectorialidade” (Draibe, 2018: p.488), mas ela incorpora as virtudes da coordenação e da complementaridade. Bidarra (2009) vê a intersectorialidade como uma decisão política para superar a fragmentação das políticas públicas, visando atender melhor as demandas dos usuários e profissionais. Bidarra e Cesconeto (2020) destacam que a intersectorialidade promove a colaboração entre profissionais de diferentes áreas, criando soluções conjuntas para desafios compartilhados.

A Constituição de 1988 incorporou a intersectorialidade como modelo de governança para políticas públicas, abrangendo também ações socioeducativas, conforme estabelecido pelo ECA (Silva; Barbosa; Cruz, 2024). Entretanto, Oliveira et al. (2020) ressaltam a falta de estudos sobre esporte e lazer para adolescentes em conflito com a lei, sublinhando a importância da intersectorialidade para proporcionar um cuidado integral e superar trajetórias infracionais.

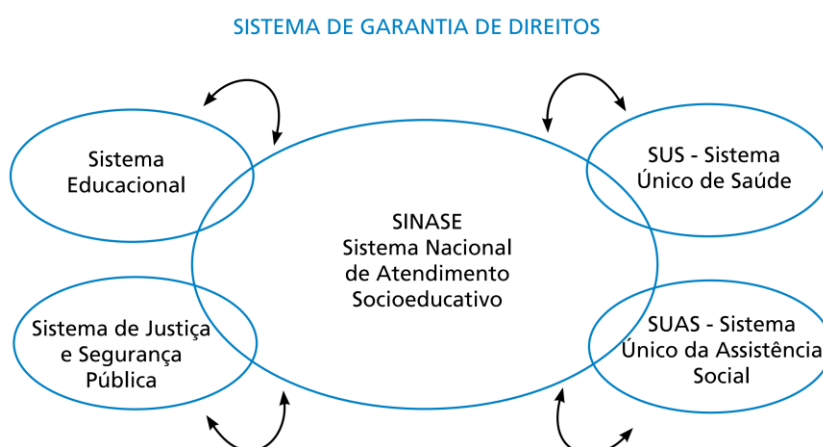
Nesse contexto, a intersectorialidade se revela uma estratégia crucial para integrar políticas públicas, promovendo práticas sociais mais eficazes e colaborativas, com foco na resolução de problemas concretos e no atendimento das necessidades sociais. No âmbito do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), diversos subsistemas abordam situações específicas e complementares, incluindo políticas sociais básicas como assistência social, proteção especial e justiça para crianças e adolescentes.

Nesse cenário, o tratamento do adolescente em conflito com a lei se inicia com o processo de investigação, aplicação e execução de medidas socioeducativas. É possível dizer que a organização de suas regras e critérios, bem como a redução da complexidade das ações de seus atores sociais, permite o desenvolvimento de um subsistema que, ao se incorporar ao SGD, atua sobre um ambiente específico relacionados a esses adolescentes (Brasil, 2006). O nome dando a esse subsistema específico é “Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual se

comunica e sofre interferência dos demais subsistemas internos ao Sistema de Garantia de Direitos (tais como Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública)” (Brasil, 2006, p.22).

A figura 4 ilustra o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), destacando a interconexão entre quatro sistemas principais que trabalham em conjunto para a execução das medidas socioeducativas no Brasil, com base no SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Cada sistema está conectado ao SINASE por setas de mão dupla, representando a necessária intersectorialidade e cooperação entre esses setores para garantir o atendimento integral dos adolescentes.

Figura 4 – O SINASE e sua relação com outras políticas de atendimento.



Fonte: BRASIL. Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006. Disponível em: <http://www.direitosdacrianca.gov.br/resolucao-no-113-de-19-de-abril-de-2006>. Acesso em: 14 de mai. 2024

A partir do diagrama pode-se compreender que o SINASE é uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que correlaciona e solicita iniciativas de diferentes campos das políticas públicas e sociais. Os órgãos deliberativos e gestores do SINASE atuam como articuladores das atividades dos diversos campos da política social. Assim, neste papel de “articulador, a **incompletude institucional** é um princípio fundamental norteador de todo o direito da adolescência que deve permear a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços” (Brasil, 2006, p. 23, grifo nosso). Nesse seguimento, conforme o art. 8º da Lei nº 12.594/12,

Art. 8 Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes

atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

É importante ressaltar que todos os planos estaduais, municipais e distritais de serviços socioeducativos devem ser desenvolvidos de acordo com o Plano Nacional de Serviços Socioeducativos e devem ser estabelecidas formas de colaboração com os municípios.

A responsabilidade pela efetivação dos direitos fundamentais e sociais cabe à pasta responsável pela política setorial, de acordo com a distribuição de competências e atribuições de cada um dos entes federativos e seus órgãos. No entanto, é fundamental a articulação de diversas áreas para maior efetividade das ações, incluindo a participação da sociedade civil. Para tal, “os Conselhos Nacional, Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente bem como os órgãos gestores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, nos seus respectivos níveis” devem se articular com os Conselhos e órgãos responsáveis quer seja, pela gestão, controle, supervisão e avaliação dos demais **“sistemas e políticas sociais para o desenvolvimento de ações integradas** e que levem em consideração as peculiaridades que cercam o atendimento aos adolescentes inseridos no SINASE” (Brasil, 2006, p. 23, grifo nosso).

Entre outras ações que podem favorecer o desenvolvimento da articulação destacam-se as seguintes:

1) **estímulo à prática da intersetorialidade**; 2) campanhas conjuntas destinadas à sociedade em geral e aos profissionais da área, com vistas à concretização da Doutrina de Proteção Integral adotada pelo ECA; 3) promoção de discussões, encontros, seminários (gerais e temáticos) conjuntos; 4) respeito às competências e atribuições de cada ente federativo e de seus órgãos, evitando-se a sobreposição de ações; 5) discussão e elaboração, com os demais setores do Poder Público, para expedição de atos normativos que visem ao aprimoramento do sistema de atendimento; 6) expedição de resoluções conjuntas, disciplinando matérias relacionadas à atenção a adolescentes inseridos no SINASE (Brasil, 2006, p.23-24, grifo nosso)

Vale enfatizar que o SINASE faz parte do Sistema de Garantia de Direitos, tornando-se uma fonte valiosa de informações e dados para a criação de novos planos, ações, programas e políticas que visam garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes. Essas medidas visam reduzir a vulnerabilidade e a exclusão social a que muitos estão expostos.

Nesse sentido, pode-se compreender que o SINASE é um subsistema específico que faz parte do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), juntamente com

outros subsistemas que se destinam a políticas públicas sociais, contribuindo para a gestão compartilhada e garantia dos direitos do adolescente em conflito com a lei. Alguns desses subsistemas são: Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema educacional regido pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Sistema de Justiça e Segurança Pública, entre outros.

4.3.2 A Articulação do SINASE com SUAS e Outros Sistemas na Implementação de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto

A interligação entre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Educacional regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema de Justiça e Segurança Pública é fundamental para garantir a proteção e a promoção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Esses sistemas desempenham papéis distintos, mas complementares, sendo sua coordenação crucial para a criação de uma abordagem integrada e eficaz (Brasil, 2014).

De acordo com Benelli (2022) o avanço da Assistência Social (AS) como política pública de responsabilidade do Estado foi catalisado por um governo de esquerda, que promoveu a institucionalização da AS, culminando na criação do SUAS (Brasil, 2004). O SUAS reorganizou o campo da assistência, transformando-o em uma política pública formal, na qual as entidades sociais históricas foram incluídas como parceiras. No entanto, enquanto o SUAS é orientado pelos princípios de cidadania e democracia popular, o terceiro setor, influenciado pela filantropia empresarial, representa uma abordagem que visa a maximização do lucro sobre a pobreza, gerando uma contradição entre esses dois campos (Benelli, 2022).

O termo “socioeducação” tem sido amplamente utilizado nas políticas públicas voltadas para a infância e adolescência, principalmente no âmbito da Assistência Social. Ele caracteriza práticas pedagógicas, psicológicas e assistenciais, baseadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aplicadas em contextos de medidas protetivas e socioeducativas (Brasil, 1990). A modalidade de Medidas Socioeducativas (MSE), formalizada pelo SINASE, é destinada aos adolescentes em conflito com a lei e articulada através dos governos Estaduais e Municipais, do

Sistema de Justiça e das políticas setoriais básicas, como Assistência Social, Saúde e Educação (Brasil, 2006a, 2012).

No âmbito da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), o conceito de “socioeducativo” é mencionado em contextos relacionados a serviços e núcleos de convivência para crianças e adolescentes. No SUAS, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) desempenham papéis fundamentais na promoção do acesso à educação e na execução de medidas socioeducativas, particularmente no acompanhamento de famílias em situação de risco social. A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, aprovada pela Resolução CNAS nº 109 em 2009, estabelece diretrizes e normas para os serviços prestados pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Nesse contexto, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) exerce um papel central, sendo responsável pela execução e coordenação de serviços especializados voltados para indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social (Brasil, 2009).

A Tipificação enfatiza a importância da articulação do CREAS com outras políticas públicas e serviços, como saúde, educação e justiça, proteção social especial de média complexidade, de acordo com Brasil (2009, p.10):

1. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias Indivíduos (PAEFI);
2. Serviço Especializado em Abordagem Social;
3. Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC);
4. Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias;
5. Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.

Essa integração dos serviços é fundamental para garantir um atendimento eficaz e humanizado, que aborde as múltiplas dimensões da vida dos usuários. O CREAS é configurado pela Tipificação como um elemento essencial na rede de proteção social, assegurando que as intervenções sejam padronizadas e focadas na proteção integral dos indivíduos e famílias atendidas. A atuação do CREAS, em consonância com as diretrizes da Tipificação, busca promover a dignidade e os direitos sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Brasil, 2014).

Segundo a NOB/SUAS (2004), os municípios são classificados conforme o porte populacional: Pequeno Porte I (até 20 mil habitantes), Pequeno Porte II (entre

20 mil e 50 mil habitantes), Médio Porte (entre 50 mil e 100 mil habitantes), Grande Porte (entre 100 mil e 900 mil habitantes) e Metrópoles (acima de 900 mil habitantes). A implantação do CREAS é recomendada para municípios de Pequeno Porte II em diante, sendo excepcional para Pequeno Porte I, conforme a demanda local (Pinheiro; Schultz, 2021).

No Paraná, dos 399 municípios, apenas 87 possuem mais de 20 mil habitantes. Isso levanta o desafio de como garantir a implantação do CREAS nos 312 municípios restantes, que não atendem ao critério populacional, impactando a execução das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) (Pinheiro; Schultz, 2021).

Para Cesconeto e Nogueira (2021) a aplicação das medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) é realizada por instituições municipais, sejam elas governamentais ou não governamentais. Em contraste, as medidas de internação são executadas por instituições regionais ou estaduais. Essa divisão pode criar um distanciamento inicial entre as duas fases da execução, resultando em uma falta de conhecimento sobre a situação do adolescente durante o processo de internação, bem como sobre a distância e as relações com a família e os programas nos quais o jovem estava anteriormente inserido. Além disso, pode haver uma ausência de encaminhamento adequado para o regime aberto, entre outras questões (Cesconeto; Nogueira, 2021). Cesconeto e Nogueira (2021) afirmam que, essas questões devem ser cuidadosamente observadas pelos profissionais responsáveis pela execução das medidas socioeducativas. É essencial estabelecer articulações e aproximações entre as diferentes fases e instituições para garantir os direitos dos adolescentes e de suas famílias. Muitas vezes, as ações são realizadas de maneira isolada, sem a integração necessária para atender adequadamente às propostas socioeducativas.

O município desempenha um papel crucial na promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária. A Lei Federal nº 12.010/2009 atribui ao município a responsabilidade de desenvolver um Plano Municipal de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Este plano deve ser elaborado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), o órgão mais adequado e democrático para essa tarefa (Brasil, 2014). O plano municipal deve conter uma série de elementos essenciais, incluindo marcos legais, marcos conceituais baseados

no Plano Nacional, um diagnóstico situacional do município, diretrizes, objetivos gerais e resultados programáticos. Além disso, deve incluir formas de implementação, monitoramento e avaliação para garantir que o plano seja efetivamente colocado em prática. A integração com outros Conselhos Municipais é crucial para garantir que todos os agentes e segmentos do Sistema de Garantias estejam comprometidos com a defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

O CMDCA também tem a responsabilidade de acompanhar a implementação do plano, avaliar os resultados alcançados e enfrentar os desafios que possam surgir durante o processo. O município deve garantir a oferta de serviços de saúde, educação, assistência social e outros necessários para assegurar o direito à convivência familiar e comunitária. Além disso, deve prever a ampliação desses serviços e programas, estabelecer prazos e valores para custear as ações, e garantir que haja uma quantidade adequada de profissionais para prestar esses serviços de maneira eficaz e de qualidade (Brasil, 2014).

Diante do exposto, fica claro que a Lei Federal nº 12.010/2009 estabelece um framework robusto para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, com ênfase na convivência familiar e comunitária. O papel do CRAS e do CREAS no atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade é vital, especialmente no contexto das medidas socioeducativas (Brasil, 2014). Esses centros atuam de forma complementar, garantindo que as famílias recebam o suporte necessário para manter e fortalecer seus vínculos, e que os adolescentes em conflito com a lei possam ser reintegrados à sociedade de maneira eficaz.

O município, por meio do CMDCA, tem a responsabilidade de elaborar e implementar um plano detalhado e abrangente que assegure a proteção integral das crianças e adolescentes. Esse plano deve envolver todos os setores sociais relevantes, garantindo que os direitos estabelecidos por lei sejam cumpridos de forma eficaz e sustentável. A promoção da convivência familiar e comunitária é essencial para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, e a articulação entre os diversos órgãos e serviços é fundamental para a efetivação dessa meta (Brasil, 2014).

A interseção entre o Sistema Educacional, o SUAS e o Sistema de Justiça e Segurança Pública reforça a importância de uma abordagem intersetorial para garantir a proteção integral das crianças e adolescentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A LDB, por exemplo, não só regula a educação, mas também promove a convivência familiar e comunitária, essencial para o desenvolvimento

integral desses jovens. O SUAS, por sua vez, é responsável pela organização e execução de serviços que asseguram o atendimento psicossocial e assistencial, necessários para a permanência de crianças e adolescentes na escola, além de atuar na formulação de planos municipais de promoção e proteção de direitos, em colaboração com o sistema educacional e o de justiça (Brasil, 2014, 2004). O Sistema de Justiça e Segurança Pública, em articulação com o SUAS e o sistema educacional, desempenha um papel essencial na aplicação das medidas socioeducativas e na garantia dos direitos legais de crianças e adolescentes. A integração desses sistemas é fundamental para a implementação coordenada das políticas públicas, assegurando a proteção e o desenvolvimento adequado dos jovens.

Para Pinheiro e Schultz (2021), a efetividade dos direitos envolve a colaboração entre diversas instituições e órgãos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, em todas as esferas (federal, estadual, municipal e distrital), nas áreas de saúde, educação, assistência, esporte e lazer. A sociedade civil organizada, incluindo conselhos e canais de informação, também é crucial na disseminação do conhecimento sobre os direitos. Essa integração é fundamental para o funcionamento eficaz do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que atua como uma rede de ações entre instituições governamentais, não governamentais e informais, com o objetivo de oferecer um atendimento integral de forma descentralizada e participativa (Pinheiro; Schultz, 2021).

No contexto da infância e adolescência, a estruturação do SGD exigiu uma revisão das ações e inter-relações entre as instituições envolvidas. Foram estabelecidos três eixos estratégicos para aprimorar o sistema: a defesa dos direitos humanos, a interligação dos sistemas e o fortalecimento do controle externo e da participação da sociedade civil através dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente em níveis municipal (CMDCA), estadual (CEDCA) e nacional (CONANDA) (Baptista, 2012).

Assim, a integração entre esses sistemas é essencial para a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A abordagem intersetorial não só garante a proteção dos adolescentes em situações de vulnerabilidade, mas também promove a convivência familiar e comunitária, indispensável para seu pleno desenvolvimento.

5 INTERFACES DO ESPORTE E LAZER NAS MEDIDAS EM MEIO ABERTO: VOZES, ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados coletados, fruto do percurso metodológico descrito no primeiro capítulo. Essa análise não apenas dá continuidade ao que foi estabelecido na metodologia, mas também ilustra como cada etapa contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da relevância do esporte e lazer para as medidas socioeducativas em meio aberto.

Inicialmente, na seção 5.1 são discutidos os resultados obtidos na pesquisa exploratória, analisados por meio da comparação entre a metodologia de Quivy e Campenhout com a metodologia de Bardin.

Na seção 5.2 são apresentadas as análises das Representações Sociais e Memória Social do Esporte e Lazer dos profissionais que atendem os adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto em Ponta Grossa. Esses resultados em subseções para cada espaço: CREAS e CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar, Vara da Infância e Juventude e Secretaria de Esporte e Lazer, respectivamente.

A seção 5.3 descreve a metodologia utilizada para aprimorar a comunicação e alcançar melhores resultados nas entrevistas com os adolescentes em medidas socioeducativas, incluindo a coleta de dados. Um exemplo específico foi o uso de jogos lúdicos, como o jogo da velha, para facilitar o processo. Já os resultados referentes às representações sociais e memória social dos adolescentes sobre a prática de esporte e lazer, bem como sua ancoragem social, são apresentados na seção 5.4.

Os resultados referentes às representações sociais e à memória social dos profissionais que atuam com adolescentes em medidas socioeducativas, especialmente no que diz respeito à intersectorialidade dessas medidas, são apresentados na seção 5.5.

As seções 5.6 e 5.7 trazem novos e relevantes achados que contribuem para a compreensão da complexidade da realidade vivida pelos adolescentes em medidas socioeducativas. A seção 5.6 aborda a questão do racismo estrutural, conforme relatado pelos profissionais do CREAS, CAPSij e CEEBJA. Enquanto a seção 5.7, foca na problemática da insegurança alimentar pelos profissionais do CEEBJA. Esses

temas emergiram das falas dos profissionais e são fundamentais para o entendimento das dinâmicas sociais que afetam os adolescentes.

Na seção 5.8 a observação etnográfica, em especial a observação direta, é apresentada como uma metodologia central para entender as interações e práticas sociais dos adolescentes inseridos em medidas socioeducativas. O método permite uma análise crítica e imparcial, capturando comportamentos e dinâmicas institucionais sem interferir diretamente nos fenômenos observados. A abordagem, fundamentada em autores como Gil (2008), Velho (1994) e DaMatta (1981), se concentra na importância de registrar as atividades diárias, rituais coletivos e a formação de memórias práticas.

Ainda, como introdução aos resultados foram realizadas análise das transcrições por meio de nuvem de palavras. Na Figura 5 é apresentada uma nuvem de palavras obtida utilizando o software Iramuteq, considerando todas as 55 entrevistas dos profissionais CREAS, CAPSij, CEEBJA, Vara da Infância e da Juventude, Patrulha Escolar e Secretaria Municipal do Esporte que estão relacionados com o atendimento a medida socioeducativa em Ponta Grossa. A transcrição dessas entrevistas forneceu um resultado de mais de 86900 palavras em mais de 200 páginas de transcrição.

A nuvem de palavras gerada a partir das entrevistas com os profissionais do CREAS, CAPSij, CEEBJA, Vara da Infância e Juventude, Patrulha Escolar e Secretaria Municipal de Esporte apresenta um panorama geral de todas as palavras. Visualmente, as palavras de maior frequência aparecem em tamanho maior, o que permite identificar de forma imediata os temas centrais das discussões.

As palavras mais recorrentes foram: “não”, “adolescente”, “medida”, “esporte”, “socioeducativas”, “aberto”, “trabalho” e “relação”. O termo “não” aparece em destaque, sugerindo que muitos dos discursos podem envolver questões de negação, desafios ou dificuldades.

A palavra “adolescente” também está em evidência, o que faz sentido no contexto das medidas socioeducativas voltadas para essa faixa etária. A combinação pode sugerir resistências, limitações, ou talvez dificuldades enfrentadas pelos adolescentes ou profissionais. Isso indica que, no contexto das medidas socioeducativas em meio aberto, há uma rejeição significativa em relação à oferta de atividades esportivas para os adolescentes. No entanto, essa questão demanda uma análise mais detalhada e aprofundada com base nas metodologias propostas, a fim

determinadas atividades, e o software utilizado para análise de similitude não reconhece o padrão de tabela (quadro). Essa exclusão foi importante para garantir que as palavras analisadas representassem um panorama mais detalhado das percepções dos adolescentes em relação às medidas socioeducativas e suas vivências, ao invés de focar apenas nas respostas simples relacionadas aos jogos. A nuvem de palavras traria, nesse caso, a frequência excessiva das palavras “sim” ou “não”, mas que estão relacionadas a essas práticas lúdicas, o que não contribuiria diretamente para a compreensão das experiências dos adolescentes no contexto das medidas e do serviço prestado. Neste momento, o foco é trazer todas as respostas que refletem suas vivências no cumprimento das medidas socioeducativas e nos serviços oferecidos.

As palavras mais recorrentes foram: “não”, “medida”, “estar”, “socioeducativa/cumprir”, “aí”, “memória/lembança”, “futebol/esporte” e “equipa”. O destaque vai para a palavra “não”, que aparece de forma predominante nas respostas dos adolescentes, refletindo a complexidade do contexto em que vivem e a resistência ou insatisfação em relação às medidas socioeducativas. Por exemplo, o ACREAS4⁴¹ afirma: “Sim, usava só maconha, mas agora não uso mais nada”, e o ACREAS3 complementa: “Só cigarro eu gosto, droga eu não uso”. Já o ACREAS1, ao ser questionado sobre se sentia preconceito, responde: “Não, acho que não [...]. Daí os policiais na frente de todo mundo falaram bem assim, é você que está cumprindo medida, na frente de todo mundo, todo mundo ficou me olhando. Não gostei, mas daí não falei nada porque era policial.” Essa repetição do “não” carrega uma carga significativa, indicando negação, resistência, ou insatisfação diante de suas situações, reforçando a complexidade emocional vivida por esses adolescentes, que, além dos desafios típicos da adolescência, enfrentam o peso adicional da medida socioeducativa.

Um profissional do PCREAS1, contribui para essa reflexão, afirmando: “Eu não posso rotular esse adolescente [...], a socioeducação é um momento da vida dele, não é ele. A gente ainda enfrenta preconceito [...]”. Essa fala destaca o desafio do estigma enfrentado pelos adolescentes em medidas socioeducativas, que são muitas vezes rotulados e reduzidos a suas infrações.

⁴¹ Ao longo da discussão, as falas integrais dos adolescentes do Centro de Referência Especializado de Assistência Social serão identificadas pela sigla ACREAS, seguida de um número para diferenciar os participantes.

As palavras “medida”, “estar” e “socioeducativa/cumprir” aparecem em conjunto, refletindo o desejo dos adolescentes de não estarem cumprindo essas medidas. Isso reforça o “não”, que indica tanto a rejeição ao cumprimento das medidas quanto a resistência a estar em tal situação. A palavra “aí”, frequentemente interligada com “daí”, surge em muitas falas dos adolescentes. Esse uso é recorrente e reflete um padrão de discurso informal, no qual “aí” e “daí” são usados para introduzir ou conectar ideias, provavelmente devido à ênfase vocal presente no cotidiano desses jovens.

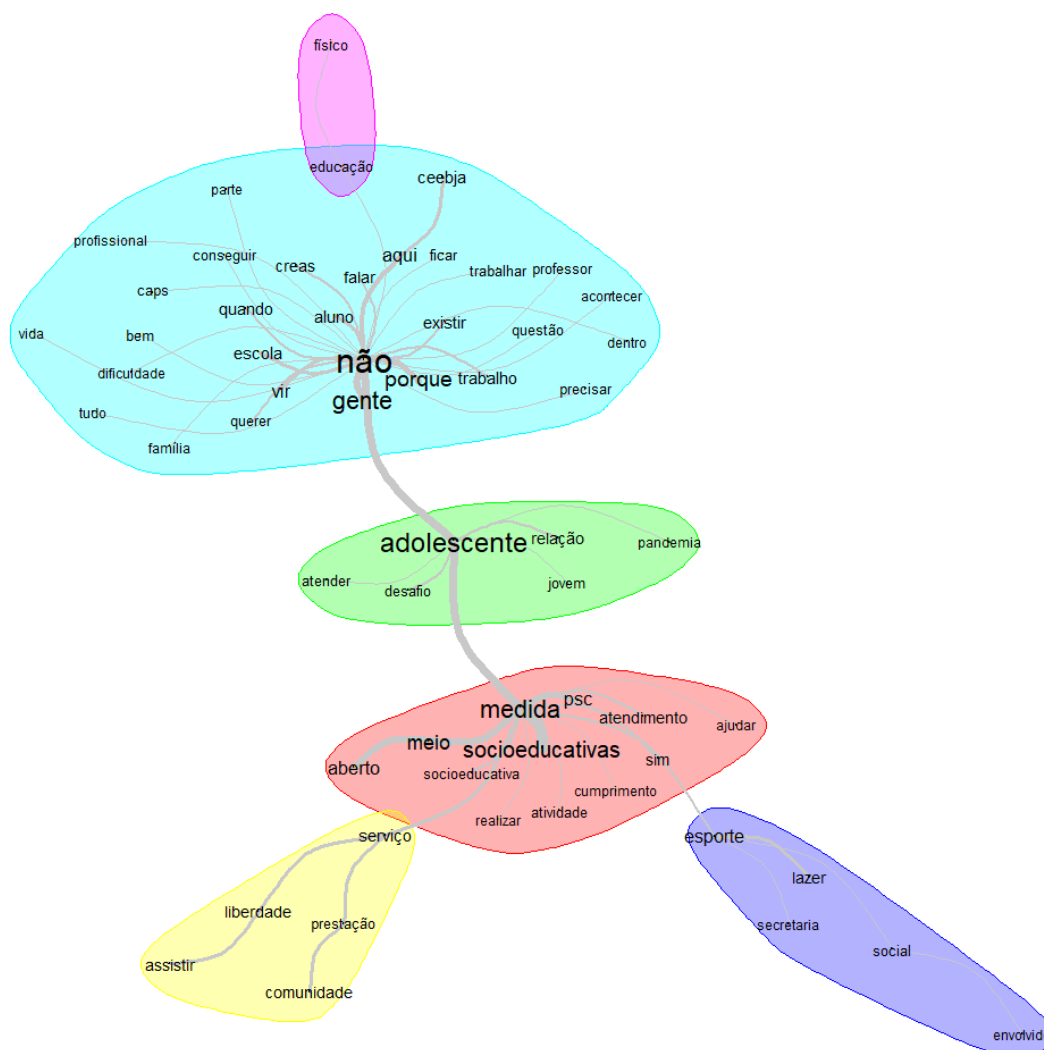
Por outro lado, “memória/lembança” e “futebol/esporte” também se destacam e estão relacionadas, uma vez que, para muitos adolescentes, a lembrança mais forte é associada ao esporte, especialmente ao futebol. Essas atividades parecem ser lembradas como momentos positivos em suas vidas.

Por fim, a palavra “equipa” (referente à equipe alterado pelo próprio programa de análise de dados por utilizar dicionário português único) destaca a percepção dos adolescentes em relação aos profissionais que os atendem no CREAS. A maioria relatou sentimentos positivos em relação à equipe, afirmando que se sentem acolhidos. No CAPSij, no entanto, poucos estão em tratamento. Já no ambiente escolar, a maioria se sente bem, com poucas queixas.

A análise de similitude apresentada na Figura 7 destaca as relações entre as palavras, organizando-as em clusters de acordo com sua ocorrência e proximidade semântica no texto analisado. Esta técnica permite observar como diferentes conceitos e palavras se conectam entre si, formando “ilhas” de significados que podem ser interpretadas dentro do contexto socioeducativo. Diferente da nuvem de palavras, que mostra a frequência dos termos, essa análise foca nas associações, destacando como as palavras estão interligadas em termos de significado e proximidade de uso nas falas.

Esse cluster que contém o grupo que está no centro da análise (azul claro) tem como destaque as palavras “não”, “gente”, “porque”, “trabalho”, é composto por termos que denotam uma preocupação generalizada sobre as condições dos adolescentes e as dificuldades no trabalho com medidas socioeducativas. O “não” destaca desafios e barreiras, enquanto “gente” e “porque” indicam uma ênfase nas questões humanas e nas justificativas dadas ou discutidas pelos profissionais. O “trabalho” pode se referir tanto ao processo de ressocialização quanto ao contexto educacional ou socioeducativo.

Figura 7 – Análise de similitude de todas as falas de todos os profissionais.



Fonte: A autora.

O cluster em verde com as “Adolescente”, “relação”, “pandemia”, “desafio” destaca a centralidade dos adolescentes, com ênfase na “relação” que se estabelece entre os profissionais e os jovens, e os desafios que a pandemia trouxe para o atendimento e acompanhamento desses indivíduos. A palavra “desafio” aqui reforça as dificuldades específicas enfrentadas no trabalho com esse grupo em tempos de pandemia.

As palavras “Medida”, “socioeducativas”, “meio aberto”, “cumprimento” estão no cluster em vermelho. Este conjunto de termos foca diretamente no cumprimento das medidas socioeducativas, especialmente no meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade). As palavras indicam uma preocupação com o

cumprimento dessas medidas, a realização das atividades e o envolvimento dos adolescentes no processo.

Também há um cluster em amarelo com as palavras “Serviço”, “liberdade”, “comunidade”. Esse agrupamento refere-se às medidas de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida. A menção à “comunidade” sugere a integração desses adolescentes em atividades que exigem a interação com a sociedade, o que é um dos princípios dessas medidas.

A conexão entre “esporte”, “lazer” e o termo “social” no cluster em azul escuro indica o reconhecimento do esporte e lazer como ferramentas cruciais de inclusão social e desenvolvimento no contexto socioeducativo, pois está diretamente ligado ao cluster vermelho das medidas socioeducativas. A presença de “secretaria” sugere o envolvimento de órgãos públicos na promoção dessas atividades.

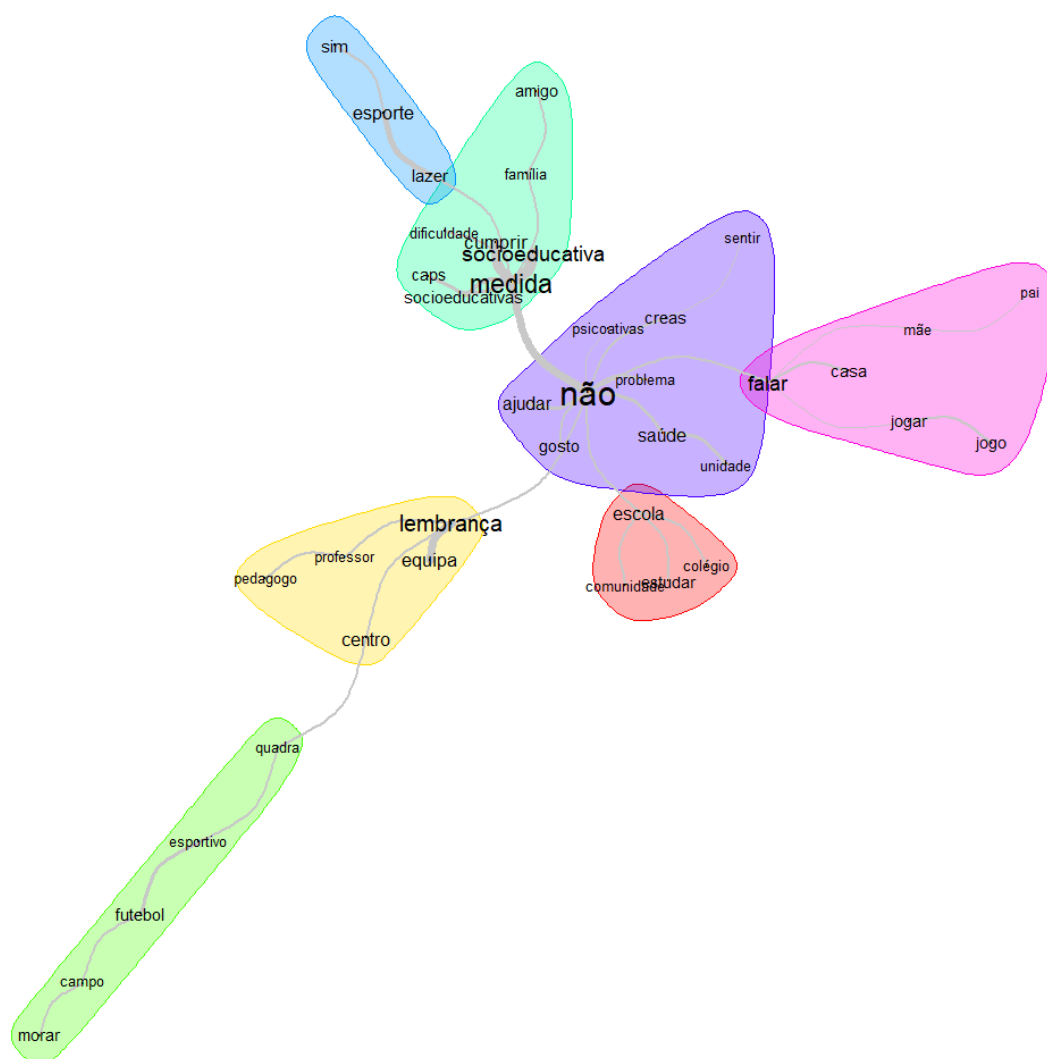
O pequeno cluster rosa com as palavras “Educação”, “físico” destaca a interseção entre educação e atividade física, apontando para a importância dessas dimensões no desenvolvimento dos adolescentes. A ligação com “CEEBJA” sugere que a educação física tem um papel dentro do ambiente escolar, provavelmente no contexto de escolas voltadas para jovens e adultos.

Essa análise de similitude reflete uma estrutura de pensamento comum entre os profissionais, onde os principais temas incluem a dificuldade de trabalho (“não”), a centralidade do adolescente e sua relação com as medidas socioeducativas (“adolescente”, “medida”, “socioeducativas”), e o papel do esporte e lazer como componentes integrativos. A análise também mostra a importância das interações comunitárias e o impacto da pandemia sobre essas práticas. Essa estrutura revela as principais preocupações dos profissionais que lidam com adolescentes em conflito com a lei, destacando desafios institucionais, questões educacionais, e a importância de práticas esportivas e comunitárias para o desenvolvimento dos jovens.

A figura 8 apresenta os resultados para a análise de similitude com base nas falas dos adolescentes. As palavras “não”, “falar”, “ajudar”, “saúde”, e “CREAS” são as principais no grupo do cluster roxo (central). A palavra “não” aparece como ponto de conexão central, sugerindo uma recorrente negação ou dificuldades expressadas no contexto das medidas socioeducativas. O termo “falar” também se destaca, possivelmente indicando dificuldades de comunicação ou resistência em interações verbais, enquanto “ajudar” e “saúde” indicam a importância de suporte e bem-estar no

processo socioeducativo. O “CREAS” aparece vinculado à saúde, indicando o papel desse serviço na assistência e acompanhamento psicossocial.

Figura 8 – Análise de similitude de todas as falas de todos os adolescentes.



Fonte: A autora.

O grupo do cluster verde (esquerda) conecta “esporte”, “lazer”, “futebol”, “quadra” e “campo”. Aqui, a relação entre lazer e práticas esportivas, especialmente o futebol, é clara. Estes termos destacam o papel do esporte como uma atividade frequentemente mencionada no contexto das medidas socioeducativas. A inclusão de “campo” e “quadra” sugere a discussão de espaços físicos onde essas atividades ocorrem, reforçando a relevância do ambiente esportivo na reintegração dos adolescentes.

No cluster amarelo os termos como “lembrança”, “centro”, “professor”, “equipe” sugerem uma ligação com a memória social e a importância dos espaços e

profissionais envolvidos no processo educativo. “Lembrança” pode estar associada à memória dos adolescentes sobre suas experiências no sistema socioeducativo, enquanto “professor” e “equipe” referem-se ao papel dos educadores e profissionais que atuam nesse contexto.

Já no cluster azul claro (superior), inclui os termos “medida”, “socioeducativa”, “cumprir”, “dificuldade”, “família” e “amigo”. A relação entre “medida socioeducativa” e as palavras “cumprir”, “dificuldade” sugere que uma parte significativa do discurso está centrada nos desafios enfrentados pelos adolescentes no cumprimento das medidas. “Família” e “Amigo” aparece como uma figura possivelmente relevante no suporte social durante esse processo. Ainda, nessa conexão com cluster azul claro está o cluster azul escuro com os termos “lazer”, “esporte” e “sim”, confirmando a relevância do lazer e do esporte para o adolescente “cumprir” a “medida” “socioeducativa”.

No grupo do Cluster rosa destacam-se “falar”, “casa”, “pai”, “mãe”, “jogar” e “jogo”. Esses termos indicam a importância do ambiente familiar e das atividades lúdicas (como jogos) no processo de socialização dos adolescentes. A presença das palavras “pai” e “mãe” sugere uma conexão entre o sistema socioeducativo e o contexto familiar, destacando o papel que a família desempenha na vida dos jovens que passam por essas medidas.

Por fim ao cluster vermelho há os termos como “escola”, “comunidade”, “colégio” e “ajudar” sugerem uma conexão entre o ambiente escolar e a comunidade, indicando o papel da escola na integração dos adolescentes e a importância da ajuda tanto da instituição quanto da comunidade no processo de desenvolvimento e cumprimento das medidas socioeducativas.

A análise de similitude revela que o contexto das medidas socioeducativas é multifacetado, envolvendo diversos atores e espaços, como “escola”, “CREAS”, “família” e “esportes”. As palavras “não” e “falar” no cluster central podem indicar que as negações ou dificuldades de comunicação têm um papel central nas narrativas desses adolescentes. O esporte e o lazer emergem como importantes ferramentas no processo socioeducativo, enquanto o apoio de “amigos”, “família”, e a “escola” é essencial para ajudar no cumprimento das medidas. Essa análise aponta para um cenário complexo, onde os jovens em medidas socioeducativas estão inseridos em um sistema de suporte que inclui família, educação, assistência social, e práticas esportivas. Cada uma dessas áreas tem um papel interconectado no desenvolvimento integral desses adolescentes e no sucesso das intervenções socioeducativas.

Esse primeiro resultado das entrevistas revela a profundidade do “não” como um reflexo das resistências e negações dos adolescentes diante do sistema socioeducativo e evidencia o impacto das memórias de esporte e o apoio recebido pelas equipes, tanto nas instituições como nas escolas, no processo de socioeducação. Dando continuidade à análise, a triangulação é utilizada para aprofundar a discussão dos resultados, já iniciada com as nuvens de palavras e a análise de similitude dos profissionais e adolescentes. A triangulação de dados considera diferentes fontes, tempos e espaços, enriquecendo a compreensão do fenômeno. A triangulação teórica utiliza diferentes abordagens teóricas para interpretar os dados, enquanto a triangulação metodológica aplica múltiplos métodos para estudar o mesmo problema, garantindo uma análise mais diversificada e completa (Duarte, 2009). Esses métodos fortalecem a análise e validam os resultados, oferecendo uma visão mais abrangente das experiências dos adolescentes em medidas socioeducativas. Esse é o percurso da sequência dos resultados e discussões, que se desenvolverão com base nas teorias de Quivy e Campenhoudt e na análise de conteúdo de Bardin.

5.1 QUIVY E CAMPENHOUDT E BARDIN

A fase de exploração teve início com uma busca criteriosa por literatura acadêmica relevante, essencial para fundamentar e direcionar essa análise. Como já mencionado no capítulo 4, a revisão da literatura foi conduzida de forma sistemática em artigos científicos. Os resultados do levantamento bibliográfico revelaram a identificação de oito artigos que exploram a relação entre esporte e lazer nas medidas socioeducativas em ambientes de meio aberto, sendo que destes três artigos se concentram exclusivamente no meio aberto. Durante essa etapa, ficou evidente que autores como Antunes e Silva (2018), Antunes e Silva (2018a) e Zanella, Lara e Cabrito (2019) têm concentrado seus esforços em compreender a importância do esporte no meio aberto. Enquanto outros, como Trentin, Silvestre e Amaral (2018), Leal, Fernandes e Onofre (2020), Oliveira et al. (2020), Oliveira et al. (2020a) e Gerent e Walz (2022) investigaram tanto o meio fechado quanto o aberto em seus estudos. Essa revisão foi crucial para entender as diferentes abordagens e contribuições ao campo de estudo.

No quadro 2 são apresentadas as informações sobre os oito artigos analisados, classificadas por: autor; ano de publicação; título do trabalho; tipo de medidas socioeducativas abordadas, Categoria de MSE e Categoria de Pesquisa e sujeito; e um breve resumo da relação das medidas socioeducativas com o esporte e lazer.

Após o levantamento bibliográfico foi realizado entrevistas com quatro profissionais dos CREAS em Ponta Grossa, Palmeira e Carambeí, no Paraná, todos envolvidos diretamente com adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto para aproximação do objeto de estudo com a realidade da região. Os resultados das entrevistas examinados utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) são apresentados no Quadro 3.

A análise por meio do DSC, com base 5ª etapa a observação, Quivy e Campenhoudt (2008), revelou um ponto crítico: a ausência de práticas de esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, como a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA). Esse resultado é particularmente significativo, pois destaca uma falha no processo de socioeducação, que já foi apontada na literatura, mas que aqui se evidencia com maior clareza. Além disso, essa constatação trouxe à tona uma nova dimensão para a discussão: a necessidade de intersetorialidade, conforme destacado por Draibe (2018).

A análise de conteúdo, orientada na 5ª etapa, segundo Bardin (2011), destacou categorias fundamentais como “articulação dos serviços da rede”, “esporte e lazer”, “ato infracional e medida socioeducativa”, e “política pública”. Essas categorias, que emergem da codificação qualitativa e quantitativa, sublinham a necessidade urgente de uma abordagem intersetorial mais eficaz. A falta de coordenação entre os setores de saúde, educação e assistência social foi identificada como um dos principais fatores que impedem a implementação de práticas essenciais para melhorar a experiência dos adolescentes em medidas socioeducativas.

Quadro 2 – Apresenta-se oito artigos analisados, incluindo autor, ano de publicação, título do trabalho, tipo de medidas socioeducativas abordadas, tipo de pesquisa e público-alvo. Também a relação das medidas socioeducativas com o esporte e o lazer.

(continua)

Autor/Ano	Título	1-Categoria de MSE 2-Categoria de Pesquisa e sujeito	Relação das medidas socioeducativas com o esporte e lazer
1-Antunes e Silva (2018)	O esporte na Ressocialização de Jovens: Um estudo de Caso.	1-Meio Aberto: “PSC” 2-Adolescente	O artigo de pesquisa explora a relação entre medidas socioeducativas e esportes, com foco em adolescentes infratores envolvidos em um projeto esportivo social. O estudo destaca que, para a maioria dos jovens infratores, o esporte serve como um elemento atenuante, tornando a medida socioeducacional menos desagradável.
2- Antunes e Silva (2018a)	Entendimentos e concepções dos profissionais do CREAS sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas de PSC e LA.	1-Meio Aberto: “PSC” e “LA” 2-Profissionais	Os profissionais do CREAS defendem a inclusão e permanência do esporte em medidas socioeducativas, alegando seu impacto no desenvolvimento ético e moral dos jovens. Apesar da falta de avaliação sistemática dos programas esportivos, o estudo realizado em um projeto para jovens infratores mostrou que os profissionais veem o esporte como funcional e útil, destacando seu papel na ressocialização.
3-Trentin, Silvestre e Amaral (2018)	Juventudes e Medida Socioeducativa: O olhar dos Agentes Pedagógicos sobre as práticas de lazer.	1-Meio Aberto- “LA” 1.1 Meio fechado “Semiliberdade e Internação” 2- Profissionais	O artigo de pesquisa enfoca a perspectiva dos agentes pedagógicos em relação às práticas de lazer de adolescentes sob medidas socioeducativas em Campinas, Brasil. O estudo enfatiza a importância de entender o lazer como ferramenta e objeto educacional, defendendo seu reconhecimento além da mera compensação pelas pressões sociais dentro das instituições socioeducacionais.

Quadro 2- Apresenta-se oito artigos analisados, incluindo autor, ano de publicação, título do trabalho, tipo de medidas socioeducativas abordadas, tipo de pesquisa e público-alvo. Também a relação das medidas socioeducativas com o esporte e o lazer.

(continuação)

Autor/Ano	Título	1-Categoria de MSE 2-Categoria de Pesquisa e sujeito	Relação das medidas socioeducativas com o esporte e lazer
4- Zanella, Lara e Cabrito (2019)	Educação social e escolar e o direito à Educação na medida socioeducativa.	1-Meio Aberto: “PSC” e “LA” 2-Adolescente	O artigo discute a integração de atividades esportivas e de lazer na educação integral dos indivíduos, enfatizando uma abordagem não sistemática dessas atividades, semelhante ao conceito de cultura como cultivo.
5- Oliveira et.al (2020)	O Esporte e o Lazer em Contextos de Medidas Socioeducativas no Brasil: panorama e análise da produção científica.	1-Meio Aberto: “PSC” e “LA” 1.1-Meio fechado: “Internação” 2-Adolescente	O artigo discute extensivamente a relação entre medidas socioeducativas e atividades esportivas/de lazer no contexto de adolescentes infratores no Brasil. A compreensão restrita dos benefícios potenciais do esporte e do lazer entre os adolescentes está ligada ao acesso limitado a essas atividades em suas trajetórias.
6-Leal, Fernandes e Onofre (2020)	Estratégias metodológicas no contexto de medidas socioeducativas: mapeamento em teses e dissertações brasileiras (2003-2017).	1-Meio Aberto 1.1-Meio fechado 2-Adolescente	O artigo aborda a conexão entre medidas socioeducativas e atividades esportivas/de lazer, ressaltando sua relevância para adolescentes. Essas intervenções são consideradas estratégias para engajar os jovens em atividades significativas, promovendo seu desenvolvimento pessoal e integração social.

Quadro 2- Apresenta-se oito artigos analisados, incluindo autor, ano de publicação, título do trabalho, tipo de medidas socioeducativas abordadas, tipo de pesquisa e público-alvo. Também a relação das medidas socioeducativas com o esporte e o lazer.

(conclusão)

Autor/Ano	Título	1-Categoria de MSE 2-Categoria de Pesquisa e sujeito	Relação das medidas socioeducativas com o esporte e lazer
7- Oliveira et al. (2020a)	Adolescentes e conduta infracional: espaços, equipamentos e conteúdo de esporte e lazer.	1-Meio Aberto 1.1-Meio fechado 2-Adolescente	O artigo ressalta a ligação entre as medidas socioeducativas e as atividades esportivas e de lazer, destacando seu impacto nos adolescentes. Além disso, enfatiza a importância do fortalecimento das práticas esportivas e de lazer nos programas que implementam essas medidas, tanto em meio aberto quanto fechado.
8- Gerent e Walz (2022)	Protagonismo feminino no ato infracional: o perfil das adolescentes em uma unidade de medidas socioeducativas de Joinville/SC.	1-Meio Aberto: "PSC" e "LA" 1.1-Meio fechado 2-Adolescente	O artigo de pesquisa aborda a correlação entre as medidas socioeducativas e o acesso dos adolescentes a atividades esportivas e de lazer. Ele destaca que a oportunidade para os adolescentes participarem de atividades culturais e esportivas é ampliada significativamente pelo seu envolvimento no ambiente escolar.

Fonte: A autora.

Quadro 3 - Identificação dos profissionais A, B, C e D e apresenta duas perguntas realizadas a eles (1 e 2). Destaca as Expressões-Chave (ECH) e as Ideias Centrais (IC), utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2005, 2012) e os conceitos de ancoragem e objetivação de Moscovici (2012).

(continua)

Profissional (A, B, C e D) e perguntas (1 e 2)	Expressões-Chave (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragem	Objetivação
(A) - 1- O que você acha sobre o esporte e o lazer nos serviços para adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto? 2- Quais são as principais dificuldades do serviço?	1- Não temos atividades de esporte e lazer para esses adolescentes. Eles geralmente só têm essas oportunidades nos espaços escolares ou de colégios. 2- A dificuldade de comunicação de articulação dos serviços da rede, especialmente no que diz respeito à intersectorialidade entre saúde, educação e assistência social. Esta falta de integração resulta no dia a dia em dificuldades na prestação de serviços e na proteção integral dos adolescentes.	1-Não tem atividades de esporte e lazer. 2- Dificuldade de comunicação.	1- Ambiente escolar. 2- Intersectorialidade.	1-Eles geralmente só têm essas oportunidades nos espaços escolares ou de colégios. 2- Falta de integração resulta no dia a dia em dificuldades na prestação de serviços e na proteção integral dos adolescentes.
(B) - 1- O que você acha sobre o esporte e o lazer nos serviços para adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto? 2- Quais são as principais dificuldades do serviço?	1-Muitos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto não têm acesso a instalações esportivas ou programas de lazer fora do ambiente escolar. Não temos infraestrutura. 2-A dificuldade de comunicação entre os diferentes setores, como saúde, educação e assistência social, dificuldades da coordenação e implementação de ações integradas a intersectorialidade para atender às necessidades dos adolescentes.	1-Não tem atividades de esporte e lazer. 2- Dificuldade de comunicação.	1- Ambiente escolar. 2- Intersectorialidade.	1-Acesso a instalações esportivas ou programas de lazer falta de infraestrutura. 2- Os diferentes setores, como saúde, educação e assistência social, dificuldades da coordenação e implementação de ações integradas.

Quadro 3 - Identificação dos profissionais A, B, C e D e apresenta duas perguntas realizadas a eles (1 e 2). Destaca as Expressões-Chave (ECH) e as Ideias Centrais (IC), utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2005, 2012) e os conceitos de ancoragem e objetivação de Moscovici (2012).

(conclusão)

Profissional (A, B, C e D) e perguntas (1 e 2)	Expressões-Chave (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragem	Objetivação
(C) - 1- O que você acha sobre o esporte e o lazer nos serviços para adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto? 2- Quais são as principais dificuldades do serviço?	1- A prática regular de esportes e atividades de lazer pode ter efeitos positivos na saúde mental e emocional dos adolescentes, mas nós não temos, eles devem ter essas atividades na escola. 2- A escassez de recursos, falta de profissionais aliada à dificuldade de comunicar e cooperação entre os setores, resulta em uma subutilização dos serviços disponíveis. Isso compromete a capacidade de atender integralmente os adolescentes em medidas socioeducativas não havendo uma intersectorialidade no serviço.	1- Não tem atividades de esporte e lazer. 2- Dificuldade de comunicação.	1- Ambiente escolar. 2- Intersectorialidade.	1- Efeitos positivos na saúde mental e emocional dos adolescentes. 2- A escassez de recursos, falta de profissionais aliada à dificuldade de comunicar e cooperação entre os setores, resulta em uma subutilização dos serviços disponíveis.
(D) - 1- O que você acha sobre o esporte e o lazer nos serviços para adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto? 2- Quais são as principais dificuldades do serviço?	1- Não temos, mas é importante o esporte e lazer, eles devem ter com as atividades escolar isso deve ajudar a melhorar o desempenho deles. 2- A burocracia excessiva e a fragmentação administrativa a dificuldade dos setores de comunicar, não há intersectorialidade dos serviços da saúde, assistência e a educação impedem a criação de fluxos de trabalho integrados, retardando a resposta às demandas dos adolescentes e reduzindo a eficácia das intervenções socioeducativas.	1- Não tem atividades de esporte e lazer. 2- Dificuldade de comunicação.	1- Ambiente escolar. 2- Intersectorialidade.	1- Melhorar o desempenho deles. 2- A burocracia excessiva e a fragmentação administrativa.

Fonte: A autora.

A inferência, como técnica central na análise de conteúdo, desempenha um papel crucial ao permitir uma interpretação reflexiva e crítica dos dados. Conforme Bardin (2011), essa técnica, ao levar em conta os diversos polos de atenção, como emissor, receptor, mensagem e canal, ajuda a sintetizar a complexidade das dinâmicas de poder e controle social presentes nas políticas e práticas analisadas. A inferência, neste contexto, revela que a ausência de práticas de esporte e lazer não é apenas uma falha operacional, mas pode ser interpretada como parte de um sistema mais amplo de controle e dominação, conforme as análises inspiradas em Gramsci (2012).

As entrevistas com os profissionais dos CREAS, ao revelarem essa lacuna na oferta de atividades fundamentais, também trazem à tona uma crítica mais profunda: a marginalização dos adolescentes em medidas socioeducativas não é acidental, mas sim uma manifestação de um consenso hegemônico que perpetua desigualdades (Gramsci, 2012). Este consenso, embora muitas vezes inconsciente, reflete a convergência das áreas da saúde, educação e assistência social, que podem acabar reforçando um estado de imobilismo.

A ancoragem, como definida por Moscovici (2012), é o processo pelo qual novos conceitos e práticas são conectados a elementos familiares, permitindo sua assimilação pela consciência coletiva e individual. No contexto do esporte e lazer para adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto, observa-se que a ancoragem dessas práticas tem ocorrido de maneira limitada, predominantemente associada ao ambiente escolar e com falhas significativas na intersectorialidade.

A partir dessa inferência, 6ª etapa, torna-se evidente a necessidade de um protagonismo mais ativo dos profissionais que atuam nesses setores. É fundamental que eles desafiem esse consenso, evitando que ele se transforme em uma barreira que continue a desamparar os adolescentes, privando-os de oportunidades que poderiam promover sua plena participação social e reintegração. A análise, portanto, não apenas identifica os problemas, mas também aponta para a necessidade de uma transformação nas práticas institucionais, onde a intersectorialidade e o compromisso com a justiça social se tornem pilares centrais para a efetividade das medidas socioeducativas.

A análise das medidas socioeducativas revela a necessidade urgente de uma abordagem mais ativa e integrada por parte dos profissionais que atuam com adolescentes em conflito com a lei. É fundamental que esses profissionais desafiem

o consenso que, muitas vezes, perpetua a marginalização desses jovens, impedindo que eles tenham acesso a oportunidades que poderiam promover sua reintegração social e participação plena na sociedade. A transformação nas práticas institucionais, portanto, deve priorizar a intersectorialidade e o compromisso com a justiça social, garantindo que as medidas socioeducativas cumpram seu papel de maneira eficaz.

Nesse contexto, é importante reconhecer que, embora as medidas socioeducativas tenham um caráter pedagógico, como observado por Costa (2015), elas também carregam um aspecto punitivo e coercitivo. Gramsci, conforme discutido por Mellino (2018) e Vergara-del Solar e Sepúlveda-Galeas (2022), argumenta que o Estado moderno equilibra hegemonia (consenso) e dominação (coerção), sendo essa dinâmica crucial na aplicação das medidas socioeducativas. Isso é especialmente evidente nas percepções de gênero estudadas por Araújo *et al.* (2022), onde meninos são frequentemente associados à agressividade, enquanto meninas são vistas como mais calmas, refletindo estereótipos que influenciam a aplicação das medidas.

Estudos como o de Zambrano *et al.* (2024) demonstram que adolescentes que transitaram do sistema de bem-estar infantil para o sistema de justiça juvenil desenvolvem resiliência por meio de intervenções focadas em suas experiências passadas. Esses jovens, ao refletirem sobre adversidades como o uso de drogas e a convivência com colegas antissociais, procuram evitar erros futuros, contextualizando seus desafios em cenários pessoais e sociais. Embora exista um consenso sobre a importância do conteúdo educativo nas medidas socioeducativas, conforme apontado por Costa (2015), a predominância de práticas coercitivas e discursos moralizantes, como destacado por Ventura (2014), Jacques (2015) e Behr (2016), pode perpetuar desigualdades sociais.

O papel do Judiciário e da polícia é central nesse processo, como explica Bandeira (2006), ao enfatizar a complexidade das funções do Estado na defesa do Estado de direito e na manutenção da ordem. A polícia, que atua tanto como instituição repressora quanto educadora, tem uma relação direta com a comunidade, sendo fundamental na prevenção do crime. Silva, Somer e Marcondes (2023) reforçam que o policiamento comunitário deve ser visto como uma estratégia educativa, onde a responsabilidade coletiva na garantia dos direitos de crianças e adolescentes é essencial. Nesse cenário, a intersectorialidade é crucial para promover o desenvolvimento cívico, autônomo e cooperativo dos jovens, enfrentando a fragmentação das políticas públicas.

Finalmente, ao concluir a análise, conforme as etapas descritas por Quivy e Campenhoudt (2008) e Bardin (2011), é fundamental comparar e integrar os enunciados e ações para uma interpretação mais coesa e profunda dos dados. A complexidade no atendimento aos adolescentes em medidas como Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) evidencia a necessidade de uma abordagem intersetorial robusta, que integre esporte e lazer como parte essencial das medidas socioeducativas. Essa abordagem articulada é vital para garantir a proteção integral e melhorar as condições de vida desses jovens, promovendo uma reintegração social mais efetiva.

5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIA SOCIAL DO ESPORTE E LAZER DOS PROFISSIONAIS DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

Nesta seção, será explorado como as representações sociais e a memória social influenciam a percepção e implementação de práticas de esporte e lazer por profissionais que atuam em medidas socioeducativas em meio aberto em Ponta Grossa/PR. Com base na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2012) e nos estudos de memória social de Sá (2015) a análise abordará como essas práticas são interpretadas e assimiladas no cotidiano, evidenciando as dinâmicas e desafios envolvidos. Nessa, dinâmica adolescentes e profissionais nas medidas socioeducativas são agentes ativos que interagem com o contexto social, gerando impactos mútuos.

Para facilitar a análise dos resultados o Quadro 4 apresenta uma síntese abrangente dos processos, conceitos e dimensões relacionados às representações sociais, à memória social, às emoções e habilidades socioemocionais, aos fundamentos da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), e ao esporte e lazer. Essa estrutura organiza e destaca as múltiplas interações e significados atribuídos a essas práticas no contexto socioeducativo, proporcionando uma visão integrada e clara dos elementos em estudo.

Quadro 4 - Processos, Conceitos e Dimensões nas Representações Sociais e no Esporte

(continua)

Conceito	O que é?	Como encontrar?	Quais momentos se interligam?
Universo Consensual	Espaço de negociação e flexibilidade, onde acordos coletivos são formados nas interações sociais.	Manifestado em práticas cotidianas e trocas comunicativas que resultam em significados compartilhados.	Predomina nas esferas de subjetividade e intersubjetividade, os sujeitos são compreendidos como iguais na construção de significados dinâmicos.
Universo Reificado	Domínio de normas e valores consolidados, caracterizado por rigidez e institucionalização	Observado em sistemas científicos e estruturas hierárquicas que cristalizam significados e práticas.	Prevalece na transubjetividade, orientando práticas coletivas e transformando a sociedade em um sistema de identidades sólidas fundamentais e invariáveis em práticas fixas
Ancoragem	Processo de classificar, nomear e ordenar o desconhecido, integrando-o aos referenciais existentes.	Está presente em interações cotidianas, onde novos conhecimentos são conectados a conceitos familiares.	Relaciona-se à subjetividade e intersubjetividade, permitindo que ideias sejam interpretadas à luz de experiências prévias.
Objetivação	Transformação de conceitos abstratos em elementos concretos e tangíveis.	Encontra-se na tradução de ideias em imagens e na solidificação de conceitos no cotidiano.	Relaciona subjetividade e intersubjetividade transubjetividade atua no universo reificado, conferindo estabilidade e concretude às representações sociais.
Memória Pessoal	Memórias formadas a partir de experiências individuais em contextos sociais específicos.	Observada em relatos autobiográficos e histórias de vida.	Relaciona-se à subjetividade e pode ser moldada pelo universo consensual e de maneira menos expressiva pelo universo reificado.
Memória Comum	Coleção de memórias pessoais compartilhadas por um grupo em um mesmo contexto histórico-cultural.	Identificada em fenômenos como memórias geracionais e experiências culturais compartilhadas.	Conecta-se à intersubjetividade, com interações entre os universos consensual e reificado, mas sem alcançar consenso pleno.

Quadro 4 - Processos, Conceitos e Dimensões nas Representações Sociais e no Esporte

(continuação)

Conceito	O que é?	Como encontrar?	Quais momentos se interligam?
Memória social coletiva	Representações sociais institucionalizadas de um grupo sobre o passado.	Evidenciada em práticas sociais, instituições e tradições culturais.	Predomina na transubjetividade, onde a ancoragem e o universo consensual interagem com a objetivação e reificação de valores culturais.
Memórias Práticas	Memórias incorporadas em hábitos e performances coletivas, como rituais e comemorações.	Reconhecidas em práticas corporais e eventos ritualísticos.	Relacionam-se ao universo reificado em suas manifestações institucionais e culturais de longa persistência.
Emoção e Habilidades Socioemocionais	Representa a combinação de emoções intensas geradas pelo esporte e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autocontrole, resiliência e empatia, essenciais para a formação integral e a inclusão social.	Observando atividades esportivas planejadas que promovam tanto experiências emocionais significativas quanto oportunidades para desenvolver habilidades sociais e emocionais, especialmente em contextos educacionais e comunitários.	Durante práticas esportivas que estimulam superação e aprendizado coletivo, interligando desenvolvimento emocional com habilidades sociais, como liderança, colaboração e controle

Quadro 4 - Processos, Conceitos e Dimensões nas Representações Sociais e no Esporte

(conclusão)

Conceitos da DIPS			
Conceito	O que é?	Como encontrar?	Quais momentos se interligam?
Interatividade	Trocas ativas entre indivíduos, que moldam e adaptam comportamentos e práticas sociais.	Observando as interações sociais e como elas moldam as ações e decisões individuais	Nas trocas sociais, no aprendizado coletivo e na adaptação de normas a partir das interações.
Dinamicidade	Capacidade das práticas sociais de evoluírem e se adaptarem às mudanças nos contextos sociais e históricos.	Analisando mudanças nas práticas sociais ao longo do tempo e em resposta a novas condições sociais e culturais.	Durante mudanças sociais significativas, como crises, processos de modernização ou transformações culturais.
Reciprocidade	Influência mútua entre práticas e representações sociais, criando um processo de retroalimentação constante.	Identificando como representações orientam práticas e, simultaneamente, são transformadas por essas práticas.	Na adaptação das práticas sociais em resposta às transformações nas representações, criando novas normas e significados.

Fonte: A autora.

O quadro 4 sintetiza as principais dimensões e conceitos que serão abordados, conectando as representações sociais ao esporte e ao lazer como fenômenos complexos, interligados por práticas, memórias e emoções no contexto cultural e histórico. Além disso, evidencia como esses elementos dialogam com as habilidades socioemocionais e os processos interativos descritos pela DIPS, proporcionando uma compreensão aprofundada das múltiplas camadas de significados e interações que permeiam o contexto socioeducativo.

A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2012), se baseia dois conceitos fundamentais: o universo consensual e o universo reificado. O universo consensual é construído nas interações cotidianas e compartilhado pelo senso comum, sendo o espaço onde as representações sociais emergem e moldam os significados coletivos. Já o universo reificado está associado ao conhecimento científico, que é sistemático e objetivo, produzido por metodologias rigorosas. A dualidade entre esses dois universos, conforme destacado por Jodelet (2009), é crucial para entender as representações sociais. Isso significa que para compreender como as pessoas percebem e interpretam o mundo, é necessário considerar tanto o conhecimento cotidiano (consensual) quanto o conhecimento científico (reificado).

Moscovici (2012) apresenta os processos de ancoragem e objetivação, atuando de forma dialética na formação das representações sociais. A ancoragem refere-se à assimilação de novos conhecimentos às estruturas de pensamento já existentes, enquanto a objetivação consiste em transformar conceitos abstratos em formas concretas e reconhecíveis no cotidiano.

Com base nos estudos de Sá (2015) sobre memória social, a análise abordará as diferentes camadas de memórias envolvidas: memórias pessoais, memórias comuns e memórias coletivas. Ainda, na análise as “memórias práticas” serão destacadas com mais detalhes na seção 5.8. Esse conceito foi desenvolvido por Connerton (1993), que descreve como as práticas habituais incorporam normas e códigos de comportamento. Esses comportamentos são muitas vezes manifestados em aptidões físicas e rituais coletivos, refletindo a continuidade das práticas sociais ao longo do tempo.

Além disso, o “Modelo Analítico dos 5 E’s” de Marchi Júnior articula as dimensões de Emoção, Estética, Ética, Espetáculo e Educação, sendo esta última o eixo central que conecta as demais, destacando o esporte como um fenômeno cultural, social e formativo. Embora não se baseie diretamente em marcos legislativos

como o ECA e o SINASE, fundamentais para as medidas socioeducativas, o modelo valoriza o desenvolvimento educacional e emocional, alinhando-se às ideias de Norbert Elias e Eric Dunning sobre o papel do esporte e lazer no controle das emoções.

O desenvolvimento de competências socioemocionais é especialmente relevante para adolescentes em situação de vulnerabilidade, como os em conflito com a lei. Essas habilidades, que englobam o manejo das emoções, a superação de desafios e a construção de relacionamentos saudáveis, são essenciais para o bem-estar individual e a reintegração social. Como apontam Nora et al. (2018), trabalhar essas competências ajuda a formar indivíduos aptos a lidar com os desafios de uma sociedade complexa, promovendo sociabilidade e inclusão.

Nesse panorama, a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) destaca a relação contínua e recíproca entre práticas sociais e representações, mostrando como ambas se influenciam e se transformam mutuamente por meio das interações. Essa abordagem permite compreender como valores e normas são traduzidos em práticas concretas, oferecendo uma base para analisar as dinâmicas presentes no contexto das medidas socioeducativas, especialmente no esporte e lazer.

Os resultados desta tese dialogam com a reflexão de Gramsci (1971, p. 275-276), que afirma: “A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece”. Essa transição entre o velho — representado por uma lógica de marginalização e criminalização de adolescentes pobres e negros, e o novo, fundamentado na perspectiva da proteção integral preconizada pelo ECA e pelo SINASE, evidencia tensões profundas no campo socioeducativo.

Os chamados “sintomas mórbidos” persistem nas práticas institucionais, nos estigmas e exclusões reproduzidas cotidianamente, sustentadas por memórias sociais conservadoras e por representações ancoradas nos universos consensual e reificado. Tais ideias, herdeiras de discursos racistas e eugenistas do século XIX, continuam a moldar políticas públicas e a dificultar a efetivação de um atendimento verdadeiramente emancipatório. Essas permanências revelam que o desafio não é apenas implementar novas normas, mas transformar as representações que estruturam o olhar sobre os adolescentes em conflito com a lei.

5.2.1 Representações Sociais e Dinâmicas Institucionais: A Construção das Práticas no CREAS e CAPSij

Esta seção explora a inter-relação entre as representações sociais e as dinâmicas institucionais, destacando como estas moldam as práticas no CREAS e CAPSij. Baseando-se em entrevistas semiestruturadas com profissionais destas instituições, a análise busca compreender a integração de atividades de esporte e lazer nas medidas socioeducativas, e como estas contribuem para a efetividade do atendimento aos adolescentes.

Esta análise será conduzida a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco profissionais do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)⁴² e treze profissionais do Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil (CAPSij). As perguntas focaram na inserção de atividades de esporte e lazer no contexto das medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), além de explorar a percepção dos profissionais sobre a contribuição dessas atividades para o cumprimento das medidas.

Para compreender as respostas das entrevistas, considera-se o conceito de universo reificado, de Moscovici (2003), que envolve a produção de conhecimento científico com rigor lógico, metodológico e teórico. Esse conhecimento, organizado de forma hierárquica e especializado, influencia diretamente as práticas dos profissionais ao lidar com esporte e lazer no contexto socioeducativo. Nesse contexto, os profissionais das instituições analisadas, CREAS e CAPSij, integram esse universo por meio de sua formação acadêmica especializada, que lhes confere *status* e competência técnica. Esses profissionais aplicam conhecimentos teóricos e práticos na execução de suas funções, exigindo domínio das legislações vigentes e do sistema jurisdicional que orienta as medidas socioeducativas, como a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA), para oferecer um atendimento qualificado aos adolescentes e seus familiares.

Todavia, o universo consensual é igualmente importante, pois é o espaço em que o conhecimento científico é empregado, transformado e ressignificado pela

⁴²Ao longo da discussão, as falas integrais dos profissionais do Centro de Referência Especializado de Assistência Social serão identificadas pela sigla PCREAS, seguida de um número para diferenciar os participantes. Da mesma forma, para os profissionais do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil, será utilizada a sigla PCAPSij, acompanhada de numeração correspondente.

interação cotidiana (Moscovici, 2003). É nesse universo que as representações sociais emergem como saberes práticos, sendo elaboradas e compartilhadas entre os profissionais e a comunidade atendida. Essa relação dialética entre os dois universos evidencia a interdependência entre o saber científico e o senso comum: enquanto o universo reificado fornece bases teóricas e normativas, o consensual transforma essas bases em práticas concretas e acessíveis no cotidiano. Na perspectiva gramsciana (2012,2001), profissionais como assistentes sociais, psicólogos e professores podem atuar como intelectuais orgânicos ou tradicionais, conforme sua postura frente às estruturas sociais. Eles influenciam diretamente as trajetórias dos adolescentes, podendo reforçar valores punitivos ou adotar práticas educativas e inclusivas.

No atendimento socioeducativo, essa interatividade é fundamental para lidar com os desafios do contexto. Os profissionais, embora tecnicamente preparados, enfrentam dificuldades como a evasão escolar, o uso de substâncias psicoativas pelos adolescentes e a negligência familiar, que frequentemente impossibilita uma participação ativa nos espaços institucionais. Essas situações exigem que os profissionais articulem o saber científico com o senso comum, adaptando suas práticas às condições materiais e culturais das famílias atendidas. Nesse processo, os profissionais não apenas utilizam o conhecimento científico, mas também contribuem para sua reconstrução a partir das experiências vividas.

Jodelet (2001) define as representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que fornece uma visão prática da realidade e orienta a construção de uma realidade comum. Elas conectam os universos reificado e consensual, permitindo que o conhecimento especializado seja transformado em algo compreensível e útil no cotidiano. Para Rangel (2004), as representações sociais atuam como guias que nomeiam e definem o mundo interior e exterior de forma integrada, enquanto Jovchelovitch (2008) as descreve como uma "fenomenologia da vida cotidiana", moldando comportamentos e práticas.

Assim, a interatividade entre os universos reificado e consensual não é apenas uma troca de conhecimento, mas um processo dinâmico em que as práticas sociais e as representações se influenciam mutuamente (DIPS). Esse movimento contínuo fortalece a capacidade dos profissionais de atender às demandas complexas do atendimento socioeducativo, enquanto amplia a compreensão das dinâmicas sociais em contextos específicos. Portanto, a articulação entre esses universos é

essencial para promover uma abordagem inclusiva, adaptável e orientada para a transformação social.

Na figura 9 apresenta-se a nuvem de palavras que surgiu como resultado da investigação sobre a incorporação de atividades esportivas e de lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto. A nuvem de palavras foi gerada a partir da transcrição e análise das entrevistas semiestruturadas conduzidas com PCREAS em Ponta Grossa/PR.

Figura 9 – Nuvem de palavras sobre a inserção de esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CREAS.



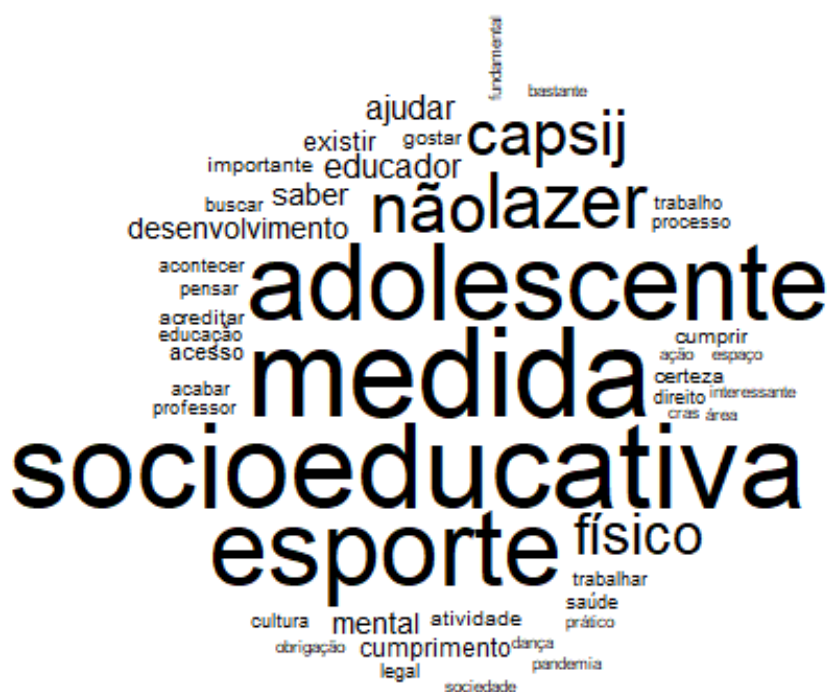
Fonte: A autora.

Quando se aplica a teoria das representações sociais aos dados obtidos e analisados pelo software Iramuteq, surgiram padrões de como os profissionais veem a relação entre esporte, lazer e medidas socioeducativas. No contexto da questão sobre a contribuição dessas atividades para a execução das medidas, as nuvens de palavras geradas mostraram uma organização clara das ideias.

O termo “adolescente” apareceu como central na nuvem de palavras, refletindo a importância desse grupo na discussão. Logo abaixo, surgiram os termos “medida socioeducativa”, “esporte”, “lazer”, “não” e “CREAS”. A proximidade entre “lazer” e “CREAS”, juntamente com a associação negativa entre “esporte” e “não”, sugere que os profissionais têm uma representação específica sobre o papel do esporte e do lazer nas medidas socioeducativas.

Na figura 10 é apresentada a nuvem de palavras do resultado das entrevistas com treze profissionais do CAPSij em Ponta Grossa/PR. No contexto específico das instituições CREAS e CAPSij, a análise das entrevistas com os profissionais revelou uma convergência interessante. Palavras como “adolescentes”, “medida socioeducativa”, “esporte”, “lazer” e “não” surgiram repetidamente, destacando a ausência percebida de práticas esportivas e de lazer dentro das medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviço à Comunidade. No caso do CAPSij, além dessas palavras, o termo “físico” também apareceu com frequência, referindo-se ao profissional de educação física, o que sugere uma expectativa em relação ao papel desse profissional na implementação dessas atividades.

Figura 10 - Nuvem de palavras sobre esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CAPSij.



Fonte: A autora.

Esses padrões não apenas revelam como os profissionais articulam suas percepções sobre essas práticas, mas também destacam as tensões e lacunas existentes na implementação das medidas socioeducativas. A centralidade dos “adolescentes” e das “medidas socioeducativas” nas representações dos entrevistados evidencia que, embora os jovens sejam o foco, as práticas de esporte e

lazer, que poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento desses adolescentes, estão ausentes de maneira preocupante. Essa realidade é algo que os próprios profissionais parecem reconhecer, especialmente pela recorrente associação entre “esporte” e “não” nas entrevistas.

Essa ausência de esporte e lazer, ancorada nas representações sociais dos profissionais do CREAS e CAPSij. Destaca-se a memória coletiva, conforme mencionado por Sá (2015), que está relacionada ao conceito de "grupo social", o qual é complexo e ambíguo, abrangendo vários significados. Devido a essa complexidade, a expressão tem sido substituída pelo termo mais abrangente "memória social", que se refere aos contextos sociais, como o CREAS e o CAPSij houve um consenso pleno, em relação a ausência do esporte e lazer.

Através das narrativas dos profissionais, o que antes era uma percepção vaga se torna mais concreto e familiar, ancoragem, consolidando a ideia de que essas atividades estão de fato ausentes no contexto das medidas socioeducativas. A análise da nuvem de palavras realizada reforçou essa percepção, evidenciando a importância atribuída ao esporte e ao lazer no desenvolvimento físico e mental dos adolescentes.

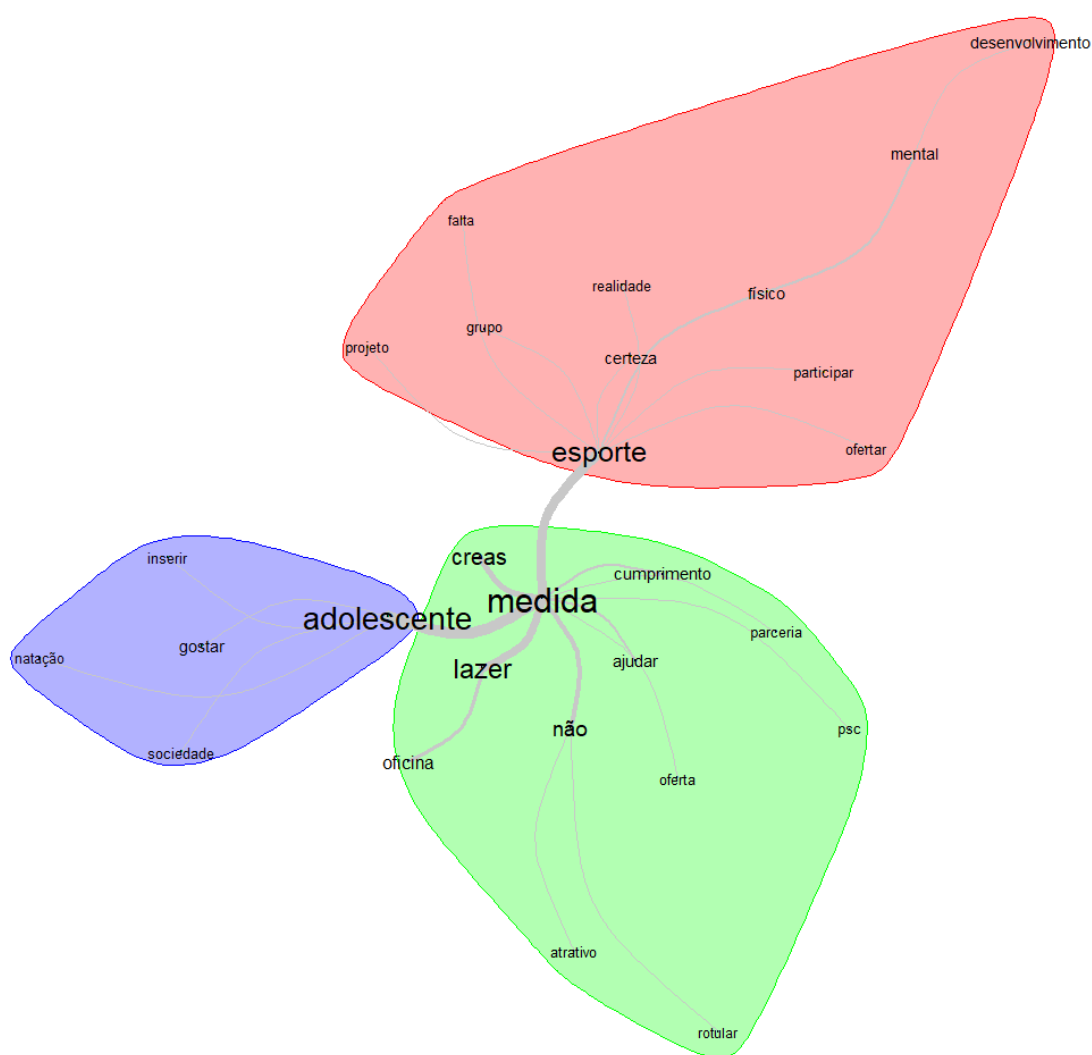
Na figura 11 é apresentado a análise de similaridade com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais do CREAS, investigando a contribuição do esporte e do lazer na execução das medidas socioeducativas. Na análise de similaridade temos as linhas que ligam as palavras representando o grau de conectividade entre essas palavras. Nesse contexto, as figuras geométricas coloridas representam os clusters, que são agrupamentos de palavras com afinidades semânticas. Dentro dessa análise, foram identificados três agrupamentos distintos, cada um carregando significados específicos, para as palavras: “adolescente”, “medida” e “esporte”. O cluster associado à palavra “medida” que remete a medida socioeducativa realiza a ligação entre o esporte e o adolescente. Isso se deve ao fato de o condicionamento das perguntas serem relacionadas ao esporte para adolescentes em medidas socioeducativas.

O maior cluster, destacado em vermelho, está intrinsecamente relacionado ao termo “esporte”. Ele engloba várias palavras que guardam conexões com o esporte, iniciando no topo com termos como “desenvolvimento”, “mental”, “físico” e “certeza”. Tais palavras apontam para a interligação entre o esporte e conceitos como crescimento pessoal, bem-estar mental e físico, e a noção de confiança. A certeza

está relacionada ao questionamento se o esporte ajudaria no cumprimento da medida socioeducativa.

O segundo maior cluster, de coloração verde, está associado ao termo “medida”. Esse agrupamento abarca palavras conectadas às medidas socioeducativas, ao seu cumprimento e a atividades específicas do CREAS. Inclui referências ao lazer e a oficinas, denotando atividades implementadas no âmbito das medidas.

Figura 11 – Análise de similaridade sobre a contribuição do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CREAS.



Fonte: A autora.

Um terceiro cluster, em roxo, está intimamente ligado ao termo “adolescente”. Ele reúne palavras que estão relacionadas tanto ao esporte quanto ao lazer, quanto ao próprio adolescente. Além disso, surge o termo “sociedade”, uma vez que a medida

socioeducativa tem como objetivo promover a inclusão social desse adolescente (Sawaia, 2001; Scarcelli, 2011). Esse agrupamento sugere a necessidade uma ligação entre as atividades esportivas e de lazer com a população adolescente, reforçando a relevância dessas práticas no contexto das medidas socioeducativas.

Nessa análise, as representações sociais se manifestam nos agrupamentos de palavras que emergem dos discursos dos profissionais do CREAS. Eles, ao destacarem termos-chave como “esporte”, “medida” e “adolescente”, indicam como esses conceitos são associados em suas percepções. Além disso, a memória social está presente na forma como esses profissionais articulam suas experiências e conhecimentos anteriores para atribuir significados concretos aos termos abstratos, materializando-os por meio desses clusters. Isso reflete a maneira como a memória social e a experiência influenciam a construção de suas representações sociais.

5.2.1.1 Representações sociais: físico e mental

Nesse sentido, destacam-se as falas dos profissionais do CREAS que abordam o *desenvolvimento físico*, revelando como noções abstratas foram transformadas em representações concretas. Por meio do processo de análise da objetivação, essas abstrações foram traduzidas em elementos tangíveis, refletindo as percepções dos profissionais sobre a importância e os impactos do *desenvolvimento físico*.

1. PCREAS1: “Eles (adolescentes) gostam de coisas que chame atenção, prática, pôr a mão.”

Análise: Esta fala reflete uma objetivação do desejo do adolescente por experiências práticas e visuais. A ideia abstrata de “interesse” é traduzida em ações concretas, como a necessidade de atividades que envolvam manipulação e interação física, sugerindo que os adolescentes buscam formas de expressão que sejam tangíveis e envolventes.

2. PCREAS2: “Esporte, propriamente não. Até, pelo espaço físico mesmo, precisaríamos de ter algo cabível.”

Análise: A objetivação se manifesta na consideração das limitações físicas e espaciais para a prática esportiva. A abstração do conceito de “esporte” é confrontada com a realidade do espaço disponível, evidenciando como as representações sociais sobre atividades físicas precisam ser adaptadas às condições práticas do ambiente.

3. PCREAS3: “Eu acredito que existe uma falta de incentivo para a prática.”

Análise: Esta fala expressa uma percepção coletiva sobre a ausência de estímulos para atividades físicas. A ideia abstrata de “incentivo” é convertida em uma crítica social que aponta para uma lacuna na estrutura de apoio aos adolescentes, mostrando como as representações sociais influenciam as expectativas e comportamentos dentro do grupo.

As falas dos PCREAS exemplificam o processo de objetivação ao traduzir conceitos abstratos sobre o *desenvolvimento físico* dos adolescentes em expressões concretas que refletem realidades sociais e culturais. Cada fala revela como as representações sociais moldam a compreensão e as práticas relacionadas ao bem-estar dos adolescentes, conforme Moscovici (2012) sugere que a objetivação é essencial para conectar ideias à realidade vivida.

De tal modo, é relevante destacar que as expressões trazidas pelos profissionais, como “coisas que chamem atenção” e “pôr a mão”, ressaltam a proximidade com a dimensão prazerosa e dinâmica inerente ao esporte e ao lazer (Zaluar, 1994; Marcellino, 2007; Silva, 2011). Esses termos encapsulam o aspecto envolvente dessas atividades, destacando sua capacidade de atrair e engajar os adolescentes nas medidas socioeducativas. Eles atribuem valor ao esporte e ao lazer, manifestando essa valorização em declarações como “eu acredito”, o que reflete não apenas um reconhecimento pessoal, mas também mostram os valores sociais, éticos e morais que são profundamente enraizados nos costumes e tradições culturais do ambiente em que atuam (Dacosta *et al.*, 2007).

Esses valores e práticas estão intimamente ligados ao que Sá (2015), apoiando-se em Connerton (1993), denomina “memórias práticas”. Essas memórias são incorporadas nos hábitos diários e explicam comportamentos como a aplicação de normas ou a execução de códigos. Nesse seguimento, a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) aprofunda essa análise ao enfatizar que as interações sociais são processos contínuos e dinâmicos, nos quais práticas e representações se influenciam mutuamente. No contexto das medidas socioeducativas, cada escolha de comportamento, linguagem ou atitude dos profissionais, ao lidar com os adolescentes, não apenas reflete as normas institucionais, mas também contribui para moldar as expectativas e valores compartilhados no ambiente social. Essa perspectiva evidencia a interatividade, elemento central da DIPS, que mostra como as trocas sociais ativas entre os indivíduos permitem a adaptação e o aprendizado contínuos, fundamentais para responder às demandas institucionais e às necessidades dos adolescentes.

Nesse momento apresenta-se as falas dos profissionais do CREAS a respeito do *desenvolvimento mental*. As falas dos profissionais do CREAS refletem o conceito de objetivação de Serge Moscovici (2012), que envolve a transformação de ideias abstratas em representações concretas e tangíveis. A objetivação permite que percepções sociais se materializem em expressões que podem ser compreendidas e apropriadas pelos indivíduos dentro de um contexto social.

1. PCREAS1: “É importante dizer que houve uma diferença com as oficinas, o CREAS vê uma adesão e um comprometimento, melhor dos meninos (adolescentes).”

Análise: Esta fala evidencia a objetivação ao destacar a mudança concreta no comportamento dos adolescentes em resposta às oficinas. A ideia abstrata de “adesão” é traduzida em um compromisso visível e mensurável, mostrando como a participação em atividades estruturadas pode influenciar positivamente o engajamento juvenil.

2. PCREAS2: “A questão emocional deles (adolescentes), deles conviverem em grupo, o esporte é uma saída para adolescente, teria que ser mais investido.”

Análise: A objetivação se manifesta na relação entre o esporte e o desenvolvimento emocional. A expressão “o esporte é uma saída” traduz uma necessidade abstrata de socialização e suporte emocional em uma forma concreta de atividade física, sugerindo que o investimento no esporte pode proporcionar benefícios tangíveis para os adolescentes.

3. PCREAS3: “Eu tenho feito com os meninos avaliações é o planejamento para o ano que vem. Eles pedem muito, esporte eles gostam bastante [...], o futebol, a gente tem quantos ídolos aí do futebol, que vieram de realidades da favela que é a realidade dos nossos meninos, então com certeza o esporte ajudaria no cumprimento das medidas socioeducativas.”

Análise: Esta fala exemplifica a objetivação ao vincular o interesse pelo futebol à identificação com ídolos que compartilham experiências semelhantes. A ideia abstrata de “cumprimento das medidas socioeducativas” é concretizada na prática do esporte, mostrando como essa atividade pode ser um meio eficaz de engajamento e transformação social.

4. PCREAS4: “Falta de conhecimento, mas principalmente de incentivo mesmo do esporte nas medidas socioeducativas.”

Análise: A expressão "falta de incentivo" traduz uma percepção abstrata sobre a necessidade de apoio concreto para atividades esportivas. Essa fala destaca como a ausência de recursos e estímulos práticos impacta diretamente as oportunidades disponíveis para os adolescentes.

5. PCREAS5: "O esporte e lazer, traz essa relação de grupo, ajudam os adolescentes a estarem também se inserindo novamente na sociedade, mas também pensando numa futura profissão."

Análise: Esta fala reflete a objetivação ao conectar atividades esportivas com a reintegração social e perspectivas profissionais. A ideia abstrata de "inserção na sociedade" é traduzida em ações concretas que promovem interação social e desenvolvimento pessoal.

As falas dos PCREAS ilustram como a objetivação transforma conceitos abstratos sobre desenvolvimento dos adolescentes em expressões concretas que refletem realidades sociais e culturais. Esse processo é fundamental para entender como as representações sociais moldam as experiências e expectativas dos adolescentes dentro do contexto das medidas socioeducativas.

Nas falas dos profissionais do CREAS destacam-se a importância do esporte e do lazer no desenvolvimento mental dos adolescentes em medidas socioeducativas. A Lei nº 8.069/1990 assegura às crianças e adolescentes direitos fundamentais para o desenvolvimento físico, mental, moral e social, promovendo dignidade e liberdade, criando condições para práticas inclusivas e saudáveis. Essas atividades de esporte e lazer são consideradas como meios para proporcionar relaxamento, bem-estar emocional, resiliência e habilidades sociais (Del Prette; Del Prette, 2002, 2009, Bailey, 2005), além de oferecer oportunidades para enfrentar os desafios diários.

O PCREAS3 expressou: "que o futebol, a gente, tem quantos ídolos aí do futebol, que vieram de realidades da favela." Essa perspectiva está alinhada com a discussão de Zaluar (1994), que aborda a disseminação do esporte como um meio de ascensão social. Também merece destaque o PCREAS1, que afirma que "o CREAS vê uma adesão e um comprometimento, melhor dos meninos (adolescentes)", alinhando-se a correntes que concebem o esporte como um agente catalisador da humanização social (Gaya *et al.*, 2004). O PCREAS2, enfatiza: "questão emocional deles (adolescentes), deles conviverem em grupo, o esporte é uma saída para adolescente", refletindo os significados que os indivíduos e grupos sociais atribuem à prática esportiva (Dacosta *et al.*, 2007).

Os profissionais percebem o esporte e o lazer como possuindo um caráter educativo (Steenbergen; Tamboer, 1998; Silva, 2011; Tubino, 2010; Silva, 2011). Essa realidade está diretamente relacionada à visão de Marchi Júnior (2015) sobre a dimensão educacional do esporte, que não deve ser tratada isoladamente, mas sim como um eixo formativo que interconecta as dimensões da Emoção, Estética, Ética e Espetáculo, sempre com uma intencionalidade formativa.

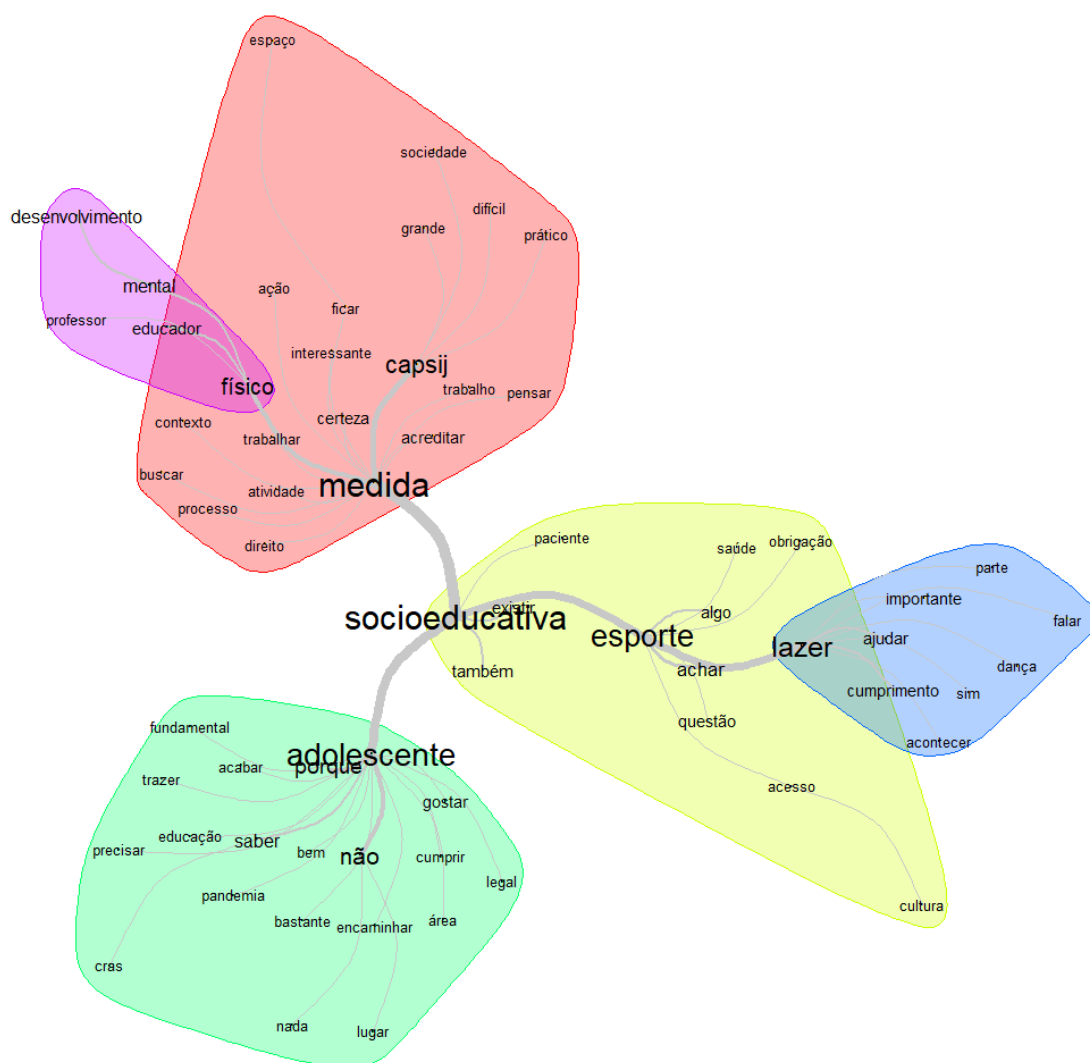
O PCREAS2 enfatiza que a “questão emocional deles (adolescentes), conviverem em grupo, o esporte é uma saída para adolescente”, evidenciando que os valores extrínsecos transcendem a experiência esportiva individual. O esporte e o lazer trazem consigo essa relação de grupo, auxiliando os adolescentes a se reintegrarem à sociedade, onde valores autotélicos possuem caráter intrínseco e estão intimamente relacionados à vivência esportiva. Esses valores estão associados a benefícios externos promovidos pelo esporte, frequentemente vinculados à busca de prestígio, benefícios financeiros, promoção da saúde, desenvolvimento de habilidades motoras, integração social, entre outros (Steenbergen; Tamboer, 1998; Dacosta *et al.*, 2007; Marchi Júnior, 2015).

Na figura 12 é apresentada a análise similaridade para as transcrições dos treze profissionais do CAPSij em Ponta Grossa/PR. A análise apresenta novamente os mesmos três clusters que apareceram na instituição CREAS, apresentado na figura 11 em torno das palavras: medida socioeducativa, adolescente e esporte. Entretanto surgem mais dois subgrupos: um primeiro ligado ao esporte, relacionado a palavra “lazer” e outro subgrupo relacionado à medida centrado na palavra “físico” representando a importância que um profissional de educação física teve no contexto do CAPSij.

O maior cluster, realçado em vermelho, está associado ao termo “medida” relacionada a medida socioeducativa. Ele engloba palavras como CAPSij, direito, processo, atividade, trabalhar, contextos e acreditar. Esse agrupamento reflete a ênfase nas medidas socioeducativas, seus processos e a importância atribuída a elas pelos profissionais.

Um cluster em rosa escuro, com forte vínculo ao “físico”, contém palavras relacionadas a educador/professor, mental e desenvolvimento. Esse agrupamento aponta para a relevância do desenvolvimento físico e mental dos adolescentes nas medidas socioeducativas, ressaltando o papel do profissional de educação física no cumprimento da medida socioeducativa.

Figura 12 - Análise de similaridade sobre a contribuição do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), obtidas com o Iramuteq, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais do CAPSij.



Fonte: A autora.

O segundo maior cluster, em amarelo, está associado ao termo “socioeducativa”, mas aborda os temas ligado ao esporte e à sua importância na socioeducação. Ele abarca palavras como acesso, obrigação, saúde. Esse agrupamento evidencia como o esporte é percebido como um componente essencial no cumprimento das medidas.

Um cluster em azul claro, com forte ligação a palavra “esporte”, está relacionado ao “lazer”. Palavras como ajudar ao cumprimento da medida estão presentes. Isso destaca a visão dos profissionais sobre como o lazer pode ser utilizado para auxiliar na execução das medidas socioeducativas.

O terceiro, em verde claro, está associado ao termo “adolescente”. Há uma conexão marcante com a palavra “não”, que está direcionada aos clusters da socioeducativa e do lazer, ou seja, indicando a representação social de que o esporte não está presente na medida socioeducativa. Palavras como porque é fundamental, gostar, cumprir e saber estão presentes. Esse agrupamento sugere uma relação intrínseca entre a perspectiva adolescente e a compreensão das medidas socioeducativas.

Dessa forma, a análise dos clusters reflete as representações sociais presentes nas percepções dos profissionais. Essas representações são sustentadas pela memória social, evidenciada nas palavras agrupadas que refletem os significados atribuídos pelos profissionais às diferentes dimensões abordadas. As cores distintas dos agrupamentos de palavras materializam a maneira como essas representações e memórias são organizadas e compartilhadas.

Destacam-se algumas falas dos profissionais vinculados ao Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij) que abordam o tópico do *desenvolvimento físico*. O conceito de objetivação proposto por Serge Moscovici (2012), se refere ao processo de transformação de ideias abstratas em representações concretas, permitindo que percepções sociais sejam materializadas e compreendidas.

1. PCAPSij1: “O esporte e o lazer é algo que, é mais prazeroso que é estimulante que dá prazer, que traz vida, que traz socialização, eles não têm”;

Análise: Esta fala reflete a objetivação ao traduzir a ideia abstrata de “prazer” e “socialização” em atividades concretas como esporte e lazer. Os profissionais reconhecem a importância dessas atividades para o desenvolvimento emocional e social dos adolescentes, enfatizando a falta dessas experiências em suas vidas.

2. PCAPSij2: “Quando esse profissional entrou, e agregou (2018, ficou pouco tempo) a equipe, a gente tinha até mais movimento dentro do serviço, porque a gente fazia até interação nos grupos, não ficava assim, uma coisa só dentro de sala”;

Análise: A objetivação se manifesta na descrição de um aumento na interação social e na dinâmica do grupo após a introdução de um novo profissional de educação física. A ideia abstrata de “movimento” é concretizada por meio da prática de atividades grupais, mostrando como a presença de um educador pode transformar o ambiente e as relações sociais.

3. PCAPSij3: “Já tivemos no Caps, um educador físico. Para os adolescentes de medidas socioeducativa foi um grande ganho, trabalhava o desenvolvimento físico e mental, porque eles vincularão, bastante com o profissional de educação física o educador físico”.

Análise: Esta fala exemplifica a objetivação ao destacar como a presença de um educador físico contribui para o desenvolvimento integral dos adolescentes. A ideia abstrata de "ganho" é traduzida em benefícios concretos para a saúde física e mental, evidenciando a importância da atividade física na formação dos jovens.

As falas dos profissionais do CAPSij demonstram claramente o processo de objetivação ao transformar conceitos abstratos sobre *desenvolvimento físico e social* em expressões concretas que refletem as necessidades e realidades dos adolescentes atendidos. Esse processo é fundamental para entender como as representações sociais influenciam as práticas sociais e vice e versa segundo a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS).

Com relação ao *desenvolvimento mental* emergem como destaques as falas dos profissionais do CAPSij. As falas dos profissionais do CAPSij destacam-se pelo processo de objetivação, conforme Serge Moscovici (2012), que transforma ideias abstratas em representações concretas. Esse processo é essencial para construir representações sociais, traduzindo conceitos complexos em expressões acessíveis e tangíveis.

1. PCAPSij1 - “O esporte e lazer é essencial para saúde mesmo, tem uma substância que é liberada quando você faz esporte, é estimulante que traz prazer. Com certeza, além de fazer muito bem para o físico e para o emocional, é algo que ocupa os adolescentes.”

Análise: Esta fala exemplifica a objetivação ao transformar a ideia abstrata de "saúde" e "prazer" em atividades concretas como esporte e lazer. Os profissionais reconhecem a importância dessas práticas na vida dos adolescentes, traduzindo conceitos complexos sobre bem-estar físico e emocional em experiências tangíveis que podem ser vivenciadas.

2. PCAPSij2 - “O esporte, dependendo do esporte, ou na maioria deles, você tem que ter uma certa responsabilidade, criar uma responsabilidade, uma rotina para você fazer essa prática. [...] o esporte tem esse poder, de atuação e de movimentação principalmente na mente.”

Análise: A objetivação se manifesta na relação entre o esporte e o desenvolvimento da responsabilidade. A ideia abstrata de "responsabilidade" é concretizada através da prática esportiva, mostrando como a atividade física pode influenciar positivamente a disciplina e a rotina dos adolescentes.

3. PCAPSij3- “Professor de educação física sabia como lidar com os adolescentes e quais eram as limitações. Foi um período, que a gente soube, que vários adolescentes acabaram, indo buscar a escola novamente, por incentivo desse professor”

Análise: Esta fala ilustra a objetivação ao destacar o papel do educador físico como um agente transformador. A ideia abstrata de "incentivo" se torna concreta através da ação do professor, que não apenas promove atividades físicas, mas também motiva os adolescentes a retomar seus estudos. Isso demonstra como as práticas educativas podem impactar diretamente o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens.

As falas dos profissionais do CAPSij ilustram de forma evidente o processo de objetivação, no qual conceitos abstratos sobre o desenvolvimento mental são transformados em expressões concretas que capturam as necessidades e realidades dos adolescentes atendidos. Esse processo torna-se crucial para compreender a relação de influência mútua entre representações sociais e práticas, conforme destacado pela Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS). No contexto da saúde mental infantojuvenil, essa interação revela como práticas e representações se conectam e se transformam, contribuindo para uma abordagem mais integrada e adaptada às demandas desses jovens. Desde sua origem, o esporte esteve ligado à saúde física e mental das comunidades, surgindo de rituais e preparação para a guerra, consolidando-se como prática cultural significativa (Tubino; Garrido; Tubino, 2006).

As falas dos profissionais do CAPSij destacam a importância do esporte e do lazer no desenvolvimento mental dos adolescentes envolvidos em medidas socioeducativas, destacando que a ausência acarreta um prejuízo na função identitária desses adolescentes. O PCAPSij1, por exemplo, menciona que “esporte e lazer são essenciais para a saúde, tem uma substância que é liberada quando você faz esporte, é um estimulante que traz prazer” (Zaluar, 1994; Costa; Soares, Teixeira, 2007). Na sociedade contemporânea na estética e no desempenho esportivo, como indicam os estudos de Marchi Júnior (2015), pode reforçar a exclusão de adolescentes

que não têm acesso a esses espaços ou que não se enquadram nos padrões exigidos. Isso resulta em um ciclo de privação que limita o desenvolvimento de habilidades sociais e competências cruciais como autocontrole, empatia, trabalho em equipe e resolução de conflitos interpessoais (Del Prette e Del Prette, 2001; 2007, 2009; Nora et al., 2018).

No contexto da DIPS, a interatividade ressalta que essas trocas sociais não são passivas, mas sim processos dinâmicos em que os adolescentes moldam e são moldados pelas práticas esportivas. Essas interações, como o envolvimento em esportes e lazer, oferecem oportunidades para os adolescentes em medidas socioeducativas, a lidar com frustrações, respeitar regras e construir relações saudáveis (Biesta, 2001). Essa visão destaca os benefícios físicos e emocionais dessas atividades, conectando-se à perspectiva de Elias e Dunning (1992), que reconhecem o papel do esforço físico em atividades esportivas como uma resposta a necessidades humanas fundamentais, ainda que moldadas por fatores sociais. Por meio do esporte e do lazer, eles têm a oportunidade de experimentar o que Elias e Dunning (1992) chamam de luta excitante, que oferece alívio para o estresse e as tensões da vida cotidiana. A dinamicidade, um dos pilares da DIPS, destaca que as práticas sociais não permanecem estáticas, mas evoluem para refletir transformações sociais e novas demandas.

Nesse sentido, Elias e Dunning (1992) esclarecem que a rápida aceitação de certos tipos de passatempos organizados “nos países continentais pode ser interpretada como um reflexo da crescente necessidade de atividades recreativas mais estruturadas, com maior regulamentação e menor presença de violência física na sociedade como um todo?” (Elias; Dunning, 1992, p. 137).

Essa análise evidencia uma mudança nas dinâmicas sociais, em que a busca dessa organização nas práticas recreativas se torna uma resposta às tensões sociais, vigentes. Elias e Dunning (1992, p. 137), ainda reforçam a importância de atender a essas demandas, alertando que “ignorar a relevância dessas necessidades representa uma das mais graves lacunas no enfrentamento dos problemas de saúde mental”. A Carta Olímpica define esporte como atividade física que busca melhorar a condição física e mental, promover interações sociais e alcançar resultados competitivos, destacando sua importância para o bem-estar geral. Essa observação sublinha como a negligência em proporcionar espaços organizados e seguros para

recreação e interação social pode ter implicações profundas no bem-estar emocional e na saúde mental coletiva.

No entanto, quando essas oportunidades não estão disponíveis, muitos jovens enfrentam uma vida marcada pelo entorpecimento emocional, onde a ausência de momentos prazerosos e de alívio para as tensões agrava os desafios já impostos por suas condições de vulnerabilidade. Dourado et al. (2020) definem vulnerabilidade como a capacidade de lidar com riscos, influenciada por fatores individuais, sociais e econômicos. Já Torossian e Rivero (2014) associam vulnerabilidade social à pobreza, destacando como ela exclui a população de políticas e serviços públicos, afetando direitos e cidadania.

Diecker (1984) amplia essa discussão ao enfatizar que as práticas esportivas e de lazer possuem características essenciais, como a busca por prazer, socialização, compensação, recuperação ou manutenção da saúde, equilíbrio psicofísico, restauração e relaxamento. Esses aspectos reforçam que o esporte e o lazer vão além do entretenimento, tornando-se ferramentas indispensáveis para o bem-estar físico e mental dos adolescentes. Por meio dessas atividades, os jovens encontram formas saudáveis de canalizar suas energias, desenvolver habilidades sociais e emocionais e enfrentar as pressões do cotidiano de maneira construtiva.

Além disso, a reciprocidade proposta pela DIPS mostra como as práticas e as representações sociais se influenciam mutuamente. Por exemplo, o PCAPSij2, ressalta a importância do esporte ao mencionar que, “dependendo do esporte, ou na maioria deles, você tem que ter uma certa responsabilidade, criar uma responsabilidade, uma rotina para você fazer essa prática”. A prática esportiva não só reforça normas e valores preexistentes, mas também contribui para a função identitária, ressignificando a identidade dos adolescentes, promovendo maior senso de responsabilidade e disciplina. Essas trocas ativas são confirmadas por relatos como o do PCAPSij3, que destaca: “a gente soube, que vários adolescentes acabaram, indo buscar a escola novamente, por incentivo desse professor”. Esse exemplo demonstra como o esporte e o lazer pode atuar como um fator transformador, reconfigurando as representações de educação, disciplina e pertencimento.

Como destacado por Stigger (2005), o esporte assume múltiplas formas a educacional, de lazer, escolar, competitivo, de rendimento e espetáculo, cada uma delas carregando objetivos e valores específicos que refletem diferentes aspectos da experiência humana (Silva, 2011; Tubino, 2010). Essa pluralidade permite que o

esporte desempenhe um papel significativo no comportamento social e esportivo de crianças e adolescentes, como também apontado por Dacosta (2007). Ao considerar essas diferentes manifestações, torna-se evidente que o esporte possui o potencial de atuar como uma ferramenta multifacetada, adaptável às necessidades e contextos sociais em que é inserido.

Nesse sentido, a interconexão das dimensões proposta por Marchi Júnior (2015) reforça a necessidade de criar espaços intencionais para a prática esportiva, onde emoção, estética, ética e espetáculo possam coexistir de forma harmônica. Esses espaços não devem apenas oferecer vivências práticas, mas também promover uma compreensão mais ampla dos valores que o esporte representa, contribuindo para a formação integral dos indivíduos. Contudo, as entrevistas realizadas com os profissionais destacam que a ausência de infraestrutura e a falta de articulação intersetorial que dificultam a concretização dessas práticas, restringindo o alcance do esporte. Sob a ótica da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), a interação dinâmica entre as diferentes dimensões do esporte e o lazer para os adolescentes participantes evidenciam como essas práticas, quando bem implementadas, podem moldar positivamente as trajetórias individuais e coletivas, promovendo a interatividade. O esporte, nesse contexto, transcende sua função recreativa e torna-se um mecanismo de função identitária, ou seja, reforça a identidade, pertencimento e inclusão social. Para que esse potencial se realize plenamente, é indispensável superar as barreiras estruturais e conceituais que ainda limitam o acesso ao esporte formativo (Marchi Júnior, 2015).

A aplicação do conhecimento técnico dos profissionais do CREAS e CAPSij, parte do universo reificado, pode, por vezes, resultar em práticas cristalizadas e pouco dinâmicas, seguindo rigidamente normas do sistema vigente, incluindo diretrizes da Constituição de 1988, ECA e SINASE. Apesar dessas legislações reconhecerem o esporte e o lazer como direitos fundamentais dos adolescentes, a efetivação desse direito nas instituições enfrenta diversos obstáculos. Entre os principais desafios estão a falta de espaços adequados, a ausência de profissionais de Educação Física (em função de limitações orçamentárias para contratações), a deficiência na comunicação entre setores e a fragilidade da intersetorialidade. Embora a intersetorialidade, abordada pelos profissionais, contemple áreas como assistência social, saúde e educação, o esporte e o lazer permanecem invisibilizados no contexto do CREAS e

do CAPSij. Parcerias mais efetivas poderiam ampliar essa visibilidade e contribuir para a oferta dessas práticas aos adolescentes.

É importante explicar, que a objetivação é o processo que transforma ideias abstratas em realidades concretas, conectando as representações sociais às experiências e contextos específicos. Identificado nas falas dos profissionais do CREAS e CAPSij, esse processo reflete a atuação desses especialistas – como assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e enfermeiros- que, ao atenderem adolescentes em medidas socioeducativas, transitam entre o universo reificado, pautado pela objetividade científica, e o universo consensual, caracterizado pelas interações cotidianas e pela troca de percepções individuais e coletivas sobre suas práticas.

Os conceitos de subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade estão diretamente presentes nesse processo (Jodelet, 2009).

A subjetividade, conforme Jodelet (2009), refere-se às experiências internas de cada profissional, que trazem suas interpretações pessoais para as práticas no CREAS e CAPSij. Já a intersubjetividade surge nas construções de significados compartilhados, formadas nas interações sociais entre os profissionais no contexto institucional. A transubjetividade, por sua vez, atua como uma extensão desses conceitos, destacando como as representações sociais são constantemente reformuladas por meio das interações e do convívio diário, tanto entre os profissionais quanto em suas práticas com os adolescentes.

Esse processo é evidenciado nas falas dos profissionais, que traduzem noções abstratas sobre o desenvolvimento físico e mental dos adolescentes em expressões concretas que refletem suas realidades. Por exemplo, ao discutir a necessidade de “coisas que chamem atenção” e de “criar rotinas responsáveis”, eles mostram como suas percepções individuais (subjetivas) e suas construções compartilhadas (intersubjetivas) são moldadas pelo contexto institucional.

No universo reificado, onde predominam os conhecimentos técnicos e científicos, a subjetividade e a intersubjetividade ainda desempenham papéis fundamentais na formação das representações sociais (Moscovici, 2012; Jodelet, 2009). No universo consensual, as interações cotidianas permitem a constante adaptação e ressignificação das práticas, evidenciando a dinamicidade, conforme a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS). Essa teoria destaca que práticas e representações sociais estão em constante transformação por meio da reciprocidade,

onde uma influência redefine a outra, e da interatividade, que envolve trocas sociais ativas, nas quais os sujeitos moldam e são moldados por suas relações e experiências.

A análise das entrevistas com os profissionais do CREAS e CAPSij destacou uma preocupação comum: a ausência de práticas de esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto. Essa carência é percebida como um grande obstáculo ao desenvolvimento integral dos adolescentes, que, sem esses espaços de expressão e interação, enfrentam dificuldades adicionais para controlar suas emoções e desenvolver habilidades sociais. Nesse sentido, Marchi Júnior (2015) argumenta que compreender a essência e o contexto de cada dimensão é fundamental para que o esporte cumpra sua função educacional.

No contexto das medidas socioeducativas, o esporte e o lazer, quando presentes, podem proporcionar aos adolescentes oportunidades valiosas para expressar suas emoções, aprender a conviver em grupo e compreender normas éticas. Essas atividades contribuem significativamente para que os jovens lidem com tensões emocionais de forma saudável e se adaptem a diferentes contextos sociais, favorecendo sua inclusão e reintegração na sociedade. (Elias; Dunning, 1992; Del Prette; Del Prette, 2001, 2007). A falta dessas práticas, no entanto, impede que os adolescentes em medidas socioeducativas vivenciem o esporte como um processo formativo completo (Marchi Júnior, 2015).

O relato do PCREAS1, ao afirmar que “A realidade já mudou, da primeira entrevista. A gente conseguiu ofertar algo relacionado ao lazer e à cultura. Essa é a nossa realidade através das nossas oficinas [...]”, exemplifica o impacto direto da participação do pesquisador nas dinâmicas do campo. Conforme Gil (2008) e Fonseca (2002), o pesquisador não apenas coleta dados, mas também interage com o ambiente pesquisado, influenciando-o de maneira significativa. Sant’Ana (2010) reforça essa ideia ao apontar que as ações do pesquisador, mesmo quando não intencionais, modificam as práticas e representações no campo de estudo, promovendo mudanças concretas.

Esse cenário também pode ser analisado sob a perspectiva da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), que destaca a dinamicidade das práticas sociais e sua transformação constante em resposta às interações e representações emergentes. A introdução de oficinas após as interações iniciais com o pesquisador reflete essa dinâmica, demonstrando como as práticas institucionais podem evoluir a

partir de novas representações sociais formadas no processo. Nesse caso, a percepção dos profissionais sobre o papel do lazer e da cultura foi ressignificada, o que permitiu a implementação de novas ações que antes pareciam inviáveis.

A reciprocidade entre o pesquisador e os sujeitos do campo, destacada pela DIPS, evidencia que o pesquisador não é um observador passivo, mas um agente que participa ativamente da construção de significados e da reorganização das práticas. A partir dessa interação, o campo torna-se um espaço de transformação, onde representações e ações se influenciam mutuamente, reforçando a ideia de que a pesquisa é, em si, um processo de intervenção social.

Esse relato também se conecta à discussão de Carvalho (2002) sobre cidadania inversa, ao mostrar como a introdução de ações como oficinas pode contribuir para romper com dinâmicas de exclusão, conforme S. L. de Almeida (2019) e Gonzalez (2020), possibilitando o acesso a práticas culturais e de lazer que promovem inclusão e cidadania. Assim, a atuação do pesquisador transcende a mera coleta de informações, tornando-se parte essencial de um movimento dialético que transforma as práticas institucionais e as representações sociais, gerando impactos no contexto socioeducativo.

O PCREAS¹, continua afirmando que “mas nós não conseguimos a parceria para o esporte. Lembrando, que eu não posso identificar esse adolescente, olha eu estou te encaminhando o “fulano de tal” que é adolescente de medida socioeducativa. Eu não posso rotular esse adolescente, assim como eu não posso rotular esse adolescente para escola, eu não posso rotular esse adolescente para rede. Porque a socioeducação é um momento da vida dele não é ele. A gente ainda, tem o preconceito, há, mas eu vou atender aquela menino que só deu um problema [...]”.

Nesse cenário, o preconceito e o estigma, conforme Goffman (1982), são entendidos como uma relação entre um atributo e um estereótipo, que frequentemente resultam em discriminação e marginalização. A estigmatização ocorre quando esses jovens são reduzidos a uma visão negativa baseada em suas transgressões, dificultando sua reintegração social e desafiando a eficácia da medida socioeducativa: Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA). Essa perspectiva evidencia a necessidade de superar estereótipos para possibilitar trajetórias mais inclusivas e transformadoras.

Nessa perspectiva, o PCAPSij⁶, relata que “O tempo, que eu vi, era quando a gente tinha um profissional, da área de educação física, acontecia mais. O Caps,

agora está com uma profissional de dança, talvez, tenha novas atividades, mas, não é algo que é constante. Mas, quando tinha eu sentia uma vinculação maior dos adolescentes, dos pacientes, sentia uma vinculação maior. Os adolescentes, gostavam do esporte porque é algo diferente”. Elias e Dunning (1992) nos lembra que o lazer serve como uma válvula de escape para as pressões acumuladas pela vida em sociedade, especialmente em contextos onde há forte repressão de impulsos e emoções. A falta de atividades como o esporte, que poderiam aliviar essas tensões, contribui para um ambiente onde os jovens, já em situações vulneráveis, têm poucas oportunidades de direcionar suas energias de forma positiva.

O PCREAS1, apresenta as situações de vulnerabilidades dos adolescentes em medidas socioeducativas, “A maioria dos nossos adolescentes entram no mercado de trabalho de informal, é servente de pedreiro, um ou dois que trabalham de cabeleireiro, outros trabalham com o tráfico de drogas, que não deixa de ser um trabalho. O nosso maior desafio hoje para o cumprimento de medidas socioeducativa é a questão do socioeconômica. Que impacta a família, impacta adolescente, impacta a relação dele com a sociedade. A gente sabe que tem alguns adolescentes que tem o apoio da família, tem alguns adolescentes que não tem o apoio da família, e tem alguns adolescentes que não têm nem família”. Nessa continuidade, os profissionais entrevistados apontaram que essa ausência de esporte e lazer agrava o stress e as tensões entre os adolescentes, prejudicando ainda mais o processo de reintegração social.

O PCAPSij7, com sua fala apresenta o stress e as tensões dos adolescentes quando afirma que, “Não ser algo, obrigatório, olha você tem obrigação de ir até o Caps, receber um atendimento psicológico, ou da equipe multiprofissional. Você tem obrigação de ir estudar, em determinado. Eu acho que é algo muito impositivo. Não percebo um diálogo, para entender qual que são os desejos do adolescente, geralmente a gente recebe no Caps, os adolescentes que fazem uso abusivo de substância, ou tem algum quadro de depressão [...]”. Nesse seguimento, o PCAPSij7 afirma que o esporte e o lazer ajudariam “Eu acredito que sim, porque iria tirar aquele peso, por obrigação, assim, de algo, eles gostam muito de esporte. Eu acho que tiraria aquele peso, nossa eu tenho que ir, num lugar lá, por obrigação, de fazer algo que eu não estou tão afim, agora, o esporte já tem uma outra pegada. Assim, algo diferente, algo mais, que eu acho que brilha mais os olhos dos adolescentes, quando estão nessas medidas”. Desse modo, sem essas atividades, que poderiam ajudar a

construir um senso de pertencimento e de comunidade, os jovens se sentem mais isolados e menos motivados a aderir aos programas socioeducativos. Assim, a falta de esporte e lazer não apenas limita o desenvolvimento físico, mas também enfraquece as bases emocionais e sociais necessárias para uma reintegração bem-sucedida. Nessa continuidade, PCREAS1, explica que “É importante dizer que houve uma diferença com as oficinas, a gente vê uma adesão e um comprometimento, melhor dos meninos. Com toda certeza o esporte traria também esse movimento. Porque nas avaliações que a gente fez com eles, pediram o esporte”.

As falas dos profissionais, como a de PCAPSij8, reflete a percepção clara de que essas práticas são direitos garantidos no nível reificado, mas que, na prática cotidiana, enfrentam barreiras estruturais, como a falta de recursos e profissionais especializados. Ainda, essa dificuldade reflete uma falha parcial no processo de objetivação: embora o conceito de esporte como direito seja reconhecido, ele não é plenamente traduzido em práticas institucionais devido às limitações materiais e estruturais. O PCAPSij3, apresenta a figura do educador físico, essa é uma ponte entre o universo consensual e o reificado, transformando o conceito abstrato de esporte como direito em uma prática concreta e significativa para os adolescentes. Esse processo evidencia a capacidade do esporte de gerar mudanças tanto no comportamento individual quanto no senso de responsabilidade social. Fica evidente com a fala do PCAPSij1 “O esporte e o lazer que traz socialização, eles não têm”. Isso demonstra que, apesar de sua importância ser reconhecida no nível consensual, ainda há dificuldades em traduzi-los para a prática cotidiana, indicando um descompasso nos processos de ancoragem e objetivação. Portanto, essa análise revela como as falhas nos processos de objetivação e ancoragem criam um distanciamento entre o que é idealizado e falado pelos profissionais (esporte e lazer como direitos fundamentais, ECA, SINASE) e o que é realmente implementado. Para que essas práticas se concretizem, é necessário fortalecer as políticas públicas, não apenas no reconhecimento legal desses direitos, mas também na superação das barreiras que impedem sua realização.

O esporte e lazer podem deixar de ser apenas conceitos abstratos e se tornar ferramentas concretas e acessíveis para promover inclusão no contexto das medidas socioeducativas. A intersetorialidade é o caminho essencial para efetivar o ordenamento jurídico proposto pela Constituição Federal de 1988, pelo ECA, pelo SINASE, garantindo o acesso ao esporte e ao lazer como direitos fundamentais.

Desse modo, a forma como os profissionais do CREAS e do CAPSij compreendem o esporte e o lazer reflete tanto o senso comum quanto um conhecimento mais técnico e institucionalizado. No universo consensual, observa-se que o esporte é percebido como uma prática prazerosa e motivadora, vinculada à socialização, saúde e expressão corporal. Já no universo reificado, esse entendimento é pautado por normas, políticas públicas e referenciais teóricos que reconhecem o esporte como direito previsto no ECA e no SINASE. Essa tensão entre os dois universos revela a presença de representações sociais que oscilam entre o ideal normativo e os limites práticos da realidade institucional.

A valorização do esporte e do lazer nos espaços do CREAS e do CAPSij é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos adolescentes, oferecendo oportunidades concretas para que rompam com o ciclo de exclusão. Essas práticas não apenas fortalecem a autonomia dos jovens, mas também contribuem para o restabelecimento de sua função identitária e para a construção de um senso de pertencimento social, essenciais para sua reintegração e inclusão na comunidade. De tal modo, a atuação como intelectuais orgânicos, segundo Gramsci, exige que esses profissionais conectem suas práticas às necessidades concretas dos adolescentes e de suas comunidades, desafiando as estruturas sociais que perpetuam desigualdades. Por meio de uma abordagem inclusiva, eles podem contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens e para a promoção de uma cidadania ativa e responsável.

Sá (2015) sublinha a importância de uma definição mais precisa das práticas sociais na psicologia social, destacando que a participação dos indivíduos deve ser claramente considerada e problematizada. Campos (2017) complementa essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de compreender como essas práticas se relacionam com os pensamentos coletivos de um grupo. Nesse contexto, a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) oferece uma abordagem para compreender as práticas sociais em suas múltiplas configurações. Essa teoria sublinha que as práticas não devem ser vistas de forma isolada, mas como parte de um sistema complexo, onde interações e representações estão interligadas e em constante transformação. Os três componentes fundamentais da DIPS – Interatividade, Dinamicidade e Reciprocidade-reforçam essa visão.

No âmbito do CREAS e CAPSij, essas interações não são meras execuções de rotinas institucionais; elas moldam e são moldadas pelas práticas sociais e pelos

valores atribuídos ao esporte e ao lazer. A dinamicidade, outro pilar da DIPS, ajuda a explicar como essas práticas evoluem ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças no contexto social e institucional. A valorização do esporte e lazer por parte dos profissionais não é estática; ela se transforma à medida que os desafios e oportunidades emergem, permitindo que essas atividades sejam continuamente desenvolvidas para atender às necessidades específicas dos adolescentes e às exigências das políticas públicas.

A reciprocidade entre práticas e representações sociais é evidente nesse contexto. Enquanto os valores atribuídos ao esporte e lazer guiam as ações dos profissionais, essas ações, por sua vez, contribuem para reforçar ou redefinir as representações sobre o papel dessas atividades no desenvolvimento físico, mental, social e emocional dos adolescentes. Essa relação de influência mútua destaca como as práticas no CREAS e CAPSij não apenas reproduzem valores culturais, mas também criam oportunidades para transformar a experiência dos adolescentes, integrando esporte e lazer como elementos centrais de sua formação.

A análise das práticas sociais e representações no CREAS e CAPSij, combinada com os princípios da DIPS, revela a complexidade das dinâmicas sociais envolvidas. As interações cotidianas entre profissionais e adolescentes não apenas sustentam as medidas socioeducativas, mas também as transformam, promovendo novos significados e oportunidades de desenvolvimento social e institucional. Assim, a intersectorialidade, associada à capacidade adaptativa das práticas sociais, oferece um caminho promissor para a construção de uma socioeducação mais inclusiva e eficiente. Essa abordagem não apenas considera as complexas interações entre recursos e representações sociais, mas também reconhece o papel ativo dos atores sociais na transformação dessas práticas, buscando alinhar as expectativas ideais com a realidade prática.

5.2.1.2 Memória social

As memórias pessoais são experiências vividas pelos indivíduos em suas jornadas de vida, relaciona-se à subjetividade (Jodelet, 2009), e pode ser moldada pelo universo consensual. De acordo com Sá (2015), essas memórias estão inseridas em contextos sociais e são influenciadas por eles. Elas também se conectam às memórias comuns e coletivas, formando a memória social em conjunto. A análise das

falas dos profissionais do CREAS e CAPSij em relação às memórias pessoais revela como essas expressões refletem experiências vividas, valores e a construção de identidades profissionais. As memórias pessoais, conforme discutido por Sá (2015), são influenciadas por contextos sociais e coletivos, e isso se evidencia nas falas analisadas. Alguns exemplos de **memória pessoais** dos profissionais do **CREAS**:

PCREAS1: “pôr a mão”;

Análise: Esta expressão sugere uma memória ativa e prática, onde o profissional recorda momentos de envolvimento direto nas atividades com os usuários. A lembrança de “pôr a mão” pode estar associada a experiências significativas que moldaram sua identidade profissional. A ação prática é um reflexo da socialização do profissional, que aprende a importância da intervenção direta no contexto social em que atua. Essa memória é construída a partir de interações com os usuários e colegas, reforçando sua identidade como agente de mudança.

PCREAS4 “Eu acredito”;

Análise: A afirmação “Eu acredito” evoca uma memória ligada a convicções e valores pessoais que fundamentam a prática profissional. Essa crença pode ter raízes em experiências passadas que moldaram sua visão sobre o trabalho social. A crença expressa é influenciada por interações sociais e pela cultura organizacional do CREAS, onde o profissional é parte de um coletivo que compartilha valores semelhantes. Essa memória coletiva contribui para a construção da identidade profissional.

PCREAS3 “Eu tenho feito com os meninos avaliações é o planejamento”.

Análise: Esta fala reflete uma memória de práticas específicas e experiências vividas no trabalho com os jovens. O ato de realizar avaliações e planejamentos pode ser associado a momentos de aprendizado e crescimento pessoal. A interação com os “meninos” sugere uma relação próxima que contribui para a formação da memória pessoal do profissional. Além disso, o planejamento implica uma reflexão sobre as ações passadas e futuras, integrando experiências individuais em um contexto social mais amplo.

Alguns exemplos de **memória pessoais** dos profissionais do **CAPSij** onde afirmam que:

PCAPSij1- “O esporte e o lazer é algo que, é mais prazeroso que é estimulante que dá prazer, que traz vida”;

Análise: Esta fala evoca memórias relacionadas ao prazer e à alegria que o esporte e o lazer proporcionam tanto aos profissionais quanto aos adolescentes. Essas experiências positivas são fundamentais para a construção de memórias afetivas. O reconhecimento da importância do lazer é influenciado por contextos sociais mais amplos, como a cultura do esporte na sociedade. As memórias pessoais aqui estão ligadas à experiência coletiva de promover saúde e bem-estar.

PCAPSij1- “Mas ele é essencial para saúde mesmo”;

Análise: A afirmação sobre a essencialidade do esporte para a saúde reflete uma memória construída através de observações e experiências acumuladas ao longo do tempo. Essa percepção pode ter sido moldada por interações com usuários que se beneficiaram dessas atividades. A fala também sugere um entendimento compartilhado entre profissionais sobre a importância da saúde integral, reforçando como as memórias pessoais são influenciadas por práticas coletivas e conhecimentos adquiridos em contextos sociais.

PCAPSij8- “o profissional de educação física o educador físico. Ele era uma pessoa, bem aberta, como ele veio de uma área escolar. Ele sabia como lidar com os adolescentes e quais eram as limitações”.

Análise: Esta fala destaca uma memória relacionada à observação e aprendizado com outros profissionais. O reconhecimento das habilidades interpessoais do educador físico sugere que o profissional constrói sua identidade através da observação de práticas eficazes. A habilidade de lidar com adolescentes é uma competência socialmente construída, refletindo as normas e expectativas dentro do ambiente CAPSij. As memórias pessoais aqui são moldadas pela interação com colegas e pela cultura organizacional.

As falas dos profissionais do CREAS e CAPSij revelam como as memórias pessoais estão entrelaçadas com suas experiências práticas, valores e interações sociais. Cada fala não apenas expressa uma experiência individual, mas também reflete um contexto social mais amplo que influencia essas memórias. Essa análise destaca a importância das memórias pessoais na formação da identidade profissional, mostrando como elas são construídas através de práticas coletivas, crenças compartilhadas e relações interpessoais significativas. Assim, as memórias pessoais não são apenas recordações isoladas, mas sim elementos dinâmicos que contribuem para o entendimento da prática social dentro dos contextos em que esses profissionais atuam.

As **memórias comuns** são um conjunto de memórias pessoais relacionadas a um mesmo objeto, surgindo devido à participação em um período histórico, configuração cultural ou estrato social específico. Conecta-se à intersubjetividade, com interações entre os universos consensual e reificado. As falas analisadas refletem o conceito de **memórias comuns**, conforme descrito por Sá (2015). Essas memórias são um conjunto de memórias pessoais que surgem a partir de experiências compartilhadas em um determinado contexto histórico, cultural ou social. Elas não formam um consenso como as memórias coletivas, mas estão interligadas pela participação comum em eventos e situações que moldam a percepção e a retenção de experiências.

Alguns exemplos de *memórias comuns* dos profissionais do CREAS onde afirmam que:

PCREAS3- “pelo espaço físico mesmo, precisaríamos de ter algo cabível”;

Análise: Esta fala sugere uma memória comum relacionada à infraestrutura e às condições de trabalho no CREAS. A referência ao “espaço físico” indica que as experiências dos profissionais são moldadas pelo ambiente em que atuam, refletindo uma preocupação compartilhada com a adequação do espaço para atender às necessidades dos usuários. Essa memória comum destaca como as condições físicas influenciam as práticas e percepções dos profissionais, criando um entendimento coletivo sobre a importância do espaço na eficácia do trabalho social.

PCREAS4- “eu acredito que existe uma falta de incentivo, falta de conhecimento, mas principalmente de incentivo mesmo”;

Análise: A fala expressa uma percepção compartilhada sobre a falta de recursos e apoio no trabalho. O reconhecimento da “falta de incentivo” sugere que os profissionais têm experiências semelhantes que moldam suas visões sobre os desafios enfrentados. Essa memória comum reflete uma consciência coletiva sobre as dificuldades enfrentadas no ambiente de trabalho, mostrando como essas experiências influenciam a prática profissional e a motivação.

PCREAS1- “Houve uma diferença com as oficinas, o CREAS vê uma adesão e um comprometimento”;

Análise: A fala indica uma mudança positiva percebida pelos profissionais em relação às oficinas oferecidas pelo CREAS. A menção à “adesão” e “comprometimento” sugere que houve um impacto significativo nas interações com os usuários. Essa memória comum evidencia como eventos específicos (oficinas) podem

criar experiências compartilhadas que fortalecem o compromisso dos profissionais com o trabalho realizado.

PCREAS2- “O esporte é uma saída para adolescente, teria que ser mais investido”;

Análise: Esta fala destaca o esporte como uma solução potencial para os adolescentes atendidos. A ênfase na necessidade de mais investimento indica um reconhecimento coletivo da importância do esporte na vida dos jovens. Reflete uma memória comum entre os profissionais sobre o papel do esporte na inclusão social e no desenvolvimento dos adolescentes, mostrando uma visão compartilhada sobre intervenções eficazes.

PCREAS4- “o esporte e lazer, traz essa relação de grupo, ajudam os adolescentes a estarem também se inserindo novamente na sociedade é assim, inserindo, mas também pensando numa futura profissão”.

Análise: A fala enfatiza como o esporte e o lazer promovem a socialização e a reintegração dos adolescentes à sociedade. Essa conexão é vista como fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional. As experiências compartilhadas em atividades esportivas criam memórias comuns que fortalecem laços sociais entre os adolescentes e os profissionais, evidenciando a importância dessas atividades na construção da identidade social.

Nesse sentido, as memórias comuns são formadas pelo compartilhamento de fatos, informações no contexto do CREAS, resultando em lembranças semelhantes entre as pessoas. No entanto, ao contrário das memórias coletivas, as memórias comuns não alcançam um consenso pleno. A partir dos resultados e discussões, foi observado que tanto as memórias pessoais quanto as memórias comuns foram representadas na objetivação, em que noções abstratas são transformadas em algo concreto, tornando-se visível e materializando-se através da palavra. O ato de objetivar consiste em reproduzir o conceito de uma imagem e transformar noções, ideias e imagens em realidade tangível.

Alguns relatos, exemplos de *memórias comuns*, dos profissionais do CAPSij onde afirmam que:

PCAPSij2- “Quando esse profissional entrou, e agregou (2018, ficou pouco tempo) a equipe, a gente tinha até mais movimento dentro do serviço”;

Análise: Esta fala reflete uma memória comum associada à presença de um novo profissional que trouxe dinamismo ao serviço. A mudança no "movimento"

sugere um impacto positivo nas interações com os usuários. Demonstra como a chegada de novos membros à equipe pode criar memórias coletivas sobre mudanças significativas no ambiente de trabalho.

PCAPSij3- “Já tivemos no Caps, um educador físico. Para os adolescentes de medidas socioeducativa foi um grande ganho, porque eles vincularão, bastante com o profissional de educação física o educador físico, trabalhava o desenvolvimento físico e mental”;

Análise: A presença do educador físico é lembrada como um momento positivo que beneficiou os adolescentes. A fala destaca a importância da atuação desse profissional no desenvolvimento físico e mental dos jovens. Essa experiência compartilhada contribui para a construção de memórias comuns sobre práticas bem-sucedidas dentro do CAPSij, reforçando a relevância da atuação interdisciplinar.

PCAPSij1- “O esporte e o lazer que traz socialização, eles não têm”;

Análise: A fala reconhece a falta de oportunidades para socialização entre os adolescentes atendidos. O esporte é visto como uma ferramenta essencial para promover essa interação. Reflete uma memória comum entre os profissionais sobre as lacunas existentes nas experiências sociais dos adolescentes, destacando a necessidade urgente de intervenções nesse sentido.

PCAPSij2- “O esporte, dependendo do esporte, ou na maioria deles, você tem que ter uma certa responsabilidade, criar uma responsabilidade, uma rotina para você fazer essa prática. Isso melhora a questão de saúde, a gente sabe, principalmente mentalmente, e isso é certo [...]”;

Análise: Esta afirmação conecta diretamente o esporte à saúde mental dos adolescentes. Os profissionais reconhecem o impacto positivo das atividades físicas na saúde psicológica. Essa perspectiva compartilhada cria uma memória comum sobre a eficácia do esporte como intervenção terapêutica, unindo os profissionais em torno de um objetivo comum.

PCAPSij8- “O esporte e o lazer, como direitos também fundamentais que tem que acontecer”;

Análise: Esta fala enfatiza que o esporte e o lazer são vistos como direitos essenciais para os adolescentes. A afirmação sugere uma consciência coletiva entre os profissionais sobre a necessidade de garantir essas oportunidades como parte fundamental do desenvolvimento juvenil. Reflete uma memória comum que reconhece a importância do esporte e do lazer não apenas como atividades recreativas, mas

como direitos sociais que devem ser assegurados. Essa visão é corroborada por legislações que garantem esses direitos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

PCAPSij2- “o esporte tem esse poder, de atuação e de movimentação principalmente na mente”;

Análise: A fala destaca o impacto positivo do esporte na saúde mental dos adolescentes, sugerindo que as atividades físicas podem atuar como ferramentas de transformação pessoal e social. Essa percepção é compartilhada entre os profissionais e reflete uma memória comum sobre os benefícios do esporte. A ênfase na "movimentação da mente" indica um entendimento coletivo de que o esporte não é apenas físico, mas também mental, contribuindo para a formação de identidades saudáveis.

PCAPSij3- “Foi um período, que a gente soube, que vários adolescentes acabaram, indo buscar a escola novamente, por incentivo desse professor”;

Análise: Esta fala ilustra como a presença de um educador pode influenciar positivamente a vida dos adolescentes, levando-os a retomar seus estudos. O incentivo recebido é visto como um fator crucial para essa mudança. Refere-se a uma memória comum onde os profissionais reconhecem o impacto significativo que educadores têm na motivação dos jovens. Essa experiência compartilhada reforça a ideia de que intervenções positivas podem resultar em mudanças duradouras.

PCAPSij10- “Os adolescentes sabem que é uma obrigação, que eles têm que cumprir. Eu acho que facilitaria, se fosse com esportes e lazer”;

Análise: A fala sugere que os adolescentes percebem suas responsabilidades em relação às medidas socioeducativas, mas também indica que a inclusão de esportes e lazer poderia tornar esse processo mais leve e eficaz. Essa percepção comum entre os profissionais reflete uma memória coletiva sobre as obrigações dos adolescentes e as formas de engajá-los. A ideia de que atividades prazerosas podem facilitar o cumprimento dessas obrigações é uma visão compartilhada.

PCAPSij11- “o esporte é algo legal, porque a maioria deles gostam. É interessante sim, para fazê-los cumprirem com mais êxitos as medidas”.

Análise: Esta fala destaca a afinidade dos adolescentes pelo esporte, sugerindo que essa preferência pode ser utilizada para motivá-los a cumprir suas obrigações. Reflete uma memória comum onde os profissionais reconhecem o valor do esporte como um meio de engajamento. A conexão emocional dos adolescentes

com essas atividades é vista como uma oportunidade para promover resultados positivos.

PCAPSij12- “A gente até sonha com um educador físico na nossa equipe, não temos por quanto de verba, financeira, mesmo da empresa do processo de terceirização”.

Análise: Esta fala expressa o desejo coletivo por recursos adequados para melhorar as intervenções no CAPSij. A falta de um educador físico é vista como uma limitação nas oportunidades oferecidas aos adolescentes. Esta fala refere-se à memória comum sobre as necessidades da equipe e as lacunas nos serviços prestados. O desejo de ter um educador físico reflete uma aspiração compartilhada por melhores condições para atender às demandas dos jovens.

Nesse seguimento, as falas analisadas demonstram claramente como as memórias comuns emergem das experiências compartilhadas pelos profissionais do CREAS e CAPSij. Essas memórias são moldadas por contextos históricos, culturais e sociais específicos, refletindo preocupações coletivas e visões semelhantes sobre intervenções eficazes. As interações entre os profissionais também contribuem para a formação dessas memórias comuns, evidenciando a importância do estudo dessas dinâmicas (DIPS), nas sociedades contemporâneas. Assim, as memórias comuns não apenas informam práticas profissionais, mas também ajudam na construção de identidades coletivas dentro desses contextos sociais.

A análise das falas dos profissionais evidencia a importância do esporte e lazer no contexto das medidas socioeducativas, enquanto reforça as dificuldades estruturais que limitam sua implementação. Sob a ótica de José Murilo de Carvalho (2002), percebe-se como os direitos sociais, embora reconhecidos, são frequentemente desvinculados dos direitos civis e políticos, resultando em uma cidadania limitada, onde os adolescentes em medidas socioeducativas permanecem à margem da inclusão. Essa realidade se alinha à ideia de uma cidadania negativa, em que as desigualdades estruturais perpetuam a exclusão.

Os relatos mostram como a ausência de um educador físico nas equipes impacta negativamente o desenvolvimento dos adolescentes, tanto em termos de socialização quanto de saúde mental. Profissionais como *PCAPSij3* apontam que a presença de um educador físico foi um “grande ganho”, pois promoveu vínculo, incentivou o retorno à escola e reforçou a socialização. Esses resultados destacam a função identitária e de mudança do esporte e lazer, para os adolescentes, confirmando

a análise de Lélia Gonzalez (2020) sobre a necessidade de romper com sistemas que perpetuam a exclusão.

Gonzalez destaca o racismo estrutural como um mecanismo que atravessa todas as esferas sociais, incluindo as instituições que atendem adolescentes em vulnerabilidade, muitas vezes reproduzindo estigmas social que leva um estereótipo, que dificultam a implementação de direitos fundamentais. Leal (2011) diferencia vulnerabilidade de exclusão social: enquanto a primeira está relacionada a riscos e dificuldades específicas, a segunda implica privação de acesso a recursos como saúde, educação e oportunidades, marginalizando grupos sociais. Além disso, S. L. de Almeida (2019) alerta que o racismo estrutural não está apenas nas atitudes individuais, mas nas práticas institucionais e no desenho das políticas públicas. A dificuldade de contratar um educador físico, relatada por PCAPSij12, reflete essa lógica estrutural, onde a escassez de recursos financeiros e a ausência de priorização tornam o esporte e o lazer um direito apenas nominal. Essa negligência reforça desigualdades e limita a formação integral dos adolescentes.

Os depoimentos também indicam como o esporte pode criar um ambiente de responsabilização e rotina, aspectos destacados por PCAPSij2, que menciona os impactos positivos do esporte na saúde mental e no senso de responsabilidade dos jovens. Essa visão ressoa com a análise de Sá (2015) sobre memórias comuns, onde as interações em um contexto institucional específico geram lembranças compartilhadas que moldam as práticas sociais.

As memórias sociais pessoais, comuns e coletivas também desempenham um papel central na construção dessas representações. Profissionais mencionam, por exemplo, momentos passados em que a presença de um educador físico resultou em mudanças significativas no comportamento dos adolescentes. Essas lembranças são compartilhadas e reforçam a percepção coletiva de que o esporte e o lazer, quando bem implementados, têm impacto direto na formação e reinserção dos jovens. As memórias relatadas expressam frustrações recorrentes, como a falta de espaços adequados e o escasso incentivo institucional. No contexto do CREAS e do CAPSij, essas lembranças revelam simultaneamente o reconhecimento da importância do esporte e de lazer a insatisfação com sua ausência na prática cotidiana.

Desse modo, no contexto das medidas socioeducativas, como a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA), a ausência de práticas esportivas e de lazer expõe uma lacuna que prejudica a função identitária do

adolescente, limitando o potencial transformador dessas intervenções. Marchi Júnior (2015) analisa o esporte como um fenômeno multidimensional, destacando suas dimensões educativas e formativas, enquanto Coakley (2015) oferece uma crítica contundente ao “Grande Mito do Esporte”, chamando atenção para os interesses políticos e econômicos que frequentemente permeiam sua instrumentalização. Essa combinação de perspectivas ressalta a importância de um olhar crítico e integrado ao papel do esporte na sociedade contemporânea.

A crítica de Coakley ao uso do esporte como ferramenta ideológica, que muitas vezes perpetua desigualdades, é particularmente relevante no contexto das medidas socioeducativas, onde práticas descontextualizadas podem reforçar estigmas e exclusões. Ao mesmo tempo, o potencial educativo do esporte, conforme discutido por Marchi Júnior, mostra-se essencial para promover valores como disciplina, cooperação e superação, contribuindo para a formação integral dos adolescentes. Essa dualidade evidencia a necessidade de estratégias que evitem tanto a romantização do esporte quanto seu uso meramente instrumental.

Além disso, sobre o prisma do racismo estrutural, como abordado por Gonzalez (2020) e S. L. de Almeida (2019), o esporte e lazer deixam de ser vistos como ferramentas neutras, tornando-se componentes críticos para enfrentar desigualdades históricas. Esse argumento ressalta a importância de abordagens críticas e conscientes no uso do esporte e lazer no contexto socioeducativo, garantindo que eles sejam efetivamente instrumentos de inclusão e transformação social, em vez de reforçarem padrões de exclusão. Nesse sentido, Sawaia (2001) argumenta que discutir inclusão social pressupõe reconhecer a existência de excluídos, enquanto Scarcelli (2011) ressalta que inclusão requer a inserção ativa de indivíduos na sociedade, e Gomes e Pereira (2005) associam a exclusão social à pobreza estrutural no Brasil.

A marginalização dessas práticas no CAPSij e no CREAS, reforça o ciclo de exclusão, pois adolescentes em conflito com a lei, frequentemente oriundos de contextos de pobreza e vulnerabilidade, são mais afetados pela criminalização de sua condição social, uma questão que Gonzalez (2020) identifica como central na perpetuação das desigualdades.

Nesse cenário, a intersetorialidade surge como uma solução fundamental, permitindo a integração do esporte e lazer com políticas de saúde, educação e assistência social. Essa abordagem não apenas amplia as oportunidades de inclusão

social, mas também cria condições para que o esporte e o lazer cumpram um papel crítico e transformador no contexto socioeducativo.

Ao alinhar o potencial educativo destacado por Marchi Júnior (2015) com a crítica reflexiva de Coakley (2015), é possível estruturar intervenções que reconheçam as complexidades do esporte, garantindo que ele contribua para a equidade e a cidadania dos adolescentes. Por fim, a análise reforça que a presença do esporte e lazer tem potência para atuar como elemento estruturante na construção da identidade dos adolescentes em medida socioeducativa. Ao promover sociabilidade, autonomia e senso de pertencimento, essas práticas contribuem para romper com trajetórias de exclusão. Superar as barreiras estruturais e fortalecer a intersetorialidade é essencial para tornar essas representações em realidade concreta e transformadora, respeitando o direito ao esporte e ao lazer como partes integrantes da cidadania desses jovens.

5.2.2 Entre a Teoria e a Prática: Desafios da Inserção de Esporte e Lazer nas Medidas Socioeducativas no CEEBJA- Prof. Paschoal Salles Rosa

Este resultado se baseia em entrevistas semiestruturadas realizadas com trinta profissionais do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA)⁴³ Paschoal Salles Rosa, em Ponta Grossa, Paraná. A Figura 13 apresenta a análise de similitude com as respostas das perguntas focadas especificamente na inserção de atividades de esporte e lazer no contexto das medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). Além disso, exploram a percepção dos profissionais sobre a contribuição dessas atividades no processo de cumprimento das medidas, oferecendo uma visão mais ampla sobre como essas práticas impactam o desenvolvimento dos adolescentes envolvidos.

A Figura 13 revela três clusters principais que orbitam em torno das palavras “não”, “porque”, “adolescentes” e “esporte”. O maior cluster, destacado em amarelo, se concentra no termo “não”, conectando palavras como “espaço”, “atividade”, “importante”, “gente”, “escola”, “quadra”, “prático”, “aula”, “esportivo”, “sala”, “saúde”,

⁴³ Ao longo da discussão, as falas integrais dos profissionais do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, serão identificadas pela sigla PCEEBJA, seguida de um número para diferenciar os participantes

as atividades físicas estão totalmente ausentes no espaço escolar. O subgrupo rosa ressalta a relevância de incorporar atividades físicas na educação dos alunos, destacando que isso auxiliaria os professores em suas práticas pedagógicas e contribuiria para um aprendizado mais integrado com outras disciplinas. Esses subgrupos refletem a percepção de que no CEEBJA, as atividades físicas e práticas estão ausentes, sendo o ensino predominantemente teórico.

O cluster vermelho, também ligado ao “não”, traz as palavras “porquê” e “adolescente”, acompanhadas de termos como “sim”, “corpo”, “mente”, “ajuda”, “precisar”, “pensar”, “acreditar” e “pessoas”. A palavra “porquê” é central neste grupo, questionando a ausência de atividades esportivas e de lazer no CEEBJA, especialmente considerando que, ao lado do termo “adolescente”, surgem apenas palavras positivas relacionadas ao esporte.

Quando questionados sobre a inserção de atividades esportivas e de lazer no contexto das medidas socioeducativas, os profissionais do CEEBJA rapidamente ampliaram a discussão, destacando que a ausência dessas atividades não afeta apenas os alunos em medidas socioeducativas, mas todos os estudantes da escola. Eles foram enfáticos ao apontar que essa falta de oportunidades de esporte e lazer é uma realidade constante no ambiente escolar. Esses resultados revelam uma percepção coletiva dos profissionais de que o esporte e o lazer são elementos essenciais no processo educativo, mas que, infelizmente, não estão presentes na realidade atual da instituição. As falas dos profissionais vinculados ao CEEBJA Paschoal Salles Rosa reforçam essa necessidade e evidenciam a lacuna existente na oferta de atividades físicas para os alunos. Assim, a integração dessas atividades é vista como essencial para garantir um cumprimento mais eficaz e transformador das medidas, conforme observado pelas falas dos entrevistados.

A ancoragem, conforme argumenta Moscovici (2012), é o processo que fixa representações no contexto social, atribuindo significado e funcionalidade às interações cotidianas. Ao classificar e nomear ideias novas a partir de categorias já existentes no conhecimento coletivo, a ancoragem permite que o desconhecido seja compreendido através de lentes familiares, facilitando a assimilação de novas informações. No caso das falas dos profissionais do CEEBJA, essa teoria se aplica claramente à maneira como eles interpretam a ausência de atividades físicas na escola.

As falas dos profissionais evidenciam a recorrente afirmação de que o ensino no CEEBJA é exclusivamente teórico. Falas como, PCEEBJA1: “Aqui no CEEBJA, só teórica” e o PCEEBJA5, “Não temos quadra e nem espaço para a prática” mostram como a percepção da realidade escolar está fortemente ancorada na falta de infraestrutura adequada para atividades físicas. A repetição constante de que “só temos teoria” reflete uma compreensão coletiva consolidada sobre o ambiente escolar, onde a prática do esporte é inviável devido à ausência de espaços físicos apropriados.

Destarte, os profissionais do CEEBJA demonstram uma percepção de senso comum de que o esporte e o lazer são essenciais para o desenvolvimento dos adolescentes, mas reconhecem que sua ausência na escola se tornou naturalizada. Essa compreensão está ancorada em uma memória coletiva compartilhada sobre a falta de infraestrutura “só temos teoria” e “não temos quadra” o que leva os educadores a internalizarem a ausência dessas atividades como parte da identidade da instituição.

Moscovici destaca que a ancoragem também envolve a utilização de categorias já existentes para nomear e interpretar novas realidades. No contexto do CEEBJA, essa dinâmica é perceptível quando os profissionais recorrem a referências consolidadas para explicar a ausência de práticas esportivas na escola. A falta de quadras ou espaços livres gera uma realidade em que o esporte e o lazer passam a ser vistos como inviáveis, reforçando a ideia de que essas práticas não pertencem ao cotidiano escolar.

Essa percepção é ainda mais complexa quando colocada em contraste com as diferentes formas de compreender o esporte. Uma das principais dificuldades relatadas pelos profissionais decorre justamente do confronto entre o tratamento acadêmico do esporte e sua percepção no senso comum. No meio científico, a delimitação conceitual é essencial para definir objetos de estudo específicos, enquanto, no senso comum, o termo “esporte” ganha amplitude, acompanhando a diversidade de práticas da cultura de movimento, como destacam Marques (2015) e Betti (2002). Assim, o esporte é compreendido tanto em um sentido amplo, envolvendo manifestações diversas e multiculturais, quanto em um sentido mais restrito, associado às origens do esporte moderno. Apesar dessa variabilidade, o termo permanece funcional na comunicação cotidiana, permitindo que as pessoas identifiquem, ainda que parcialmente, o que consideram como práticas esportivas.

Essa realidade é reiterada nas falas dos profissionais: “não tem espaço para atividades de educação física, então mais teoria mesmo” (PCEEBJA10), “O esporte salva vidas, ele salva vidas. Mas dentro da escola, a prática do esporte aqui no CEEBJA a gente não tem (PCEEBJA11)”.

Essa compreensão mais ampla também aparece nas falas dos profissionais da escola: “não tem espaço para atividades de educação física, então mais teoria mesmo” (PCEEBJA10); “O esporte salva vidas, ele salva vidas. Mas dentro da escola, a prática do esporte aqui no CEEBJA a gente não tem” (PCEEBJA11). Suas representações sociais sobre esporte e lazer estão fortemente ancoradas em memórias comuns de precariedade, compartilhadas no cotidiano escolar.

A repetição de experiências frustradas e a percepção coletiva de abandono institucional contribuem para a formação de uma memória social que reforça a ideia da inviabilidade dessas práticas. Esse ciclo entre memórias, discursos e práticas molda o entendimento coletivo, naturalizando a exclusão do esporte e do lazer das rotinas pedagógicas e comprometendo sua função identitária e inclusiva, especialmente para adolescentes em medidas socioeducativas.

Nesse cenário, a ausência do esporte e do lazer compromete profundamente sua função identitária, essencial para o fortalecimento do pertencimento e do desenvolvimento social dos adolescentes. Sem essas práticas, os vínculos com a escola se fragilizam, dificultando a construção de trajetórias mais inclusivas e significativas para os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A ausência da prática de esporte e lazer priva os jovens da vivência de valores como cooperação, disciplina e respeito, essenciais para a construção de uma identidade positiva e para sua inclusão social (Sawaia, 2001; Scarcelli, 2011; Mósca, 2021; Suzuki, 2024).

A ancoragem, portanto, molda a prática cotidiana dos profissionais, que, embora reconheçam a importância do esporte e do lazer no desenvolvimento integral dos adolescentes, são condicionados pela infraestrutura inadequada da escola. Essa limitação não apenas restringe as práticas esportivas, mas também reforça a internalização de que, sem os recursos necessários, essas atividades tornam-se inviáveis, como evidencia PCEEBJA15: “Nós não temos aula de educação física prática, não temos espaços, temos só teórica”.

Essa percepção aprofunda-se quando analisada sob a teoria da memória social de Sá (2015). As experiências individuais dos profissionais, marcadas pela

precariedade, transformam-se em memórias pessoais que, ao serem compartilhadas, convergem em memórias comuns. Essas, embora não gerem consenso, refletem vivências coletivas que influenciam as representações sociais do grupo sobre o que é possível no ambiente escolar. Nesse contexto, a memória social consolida-se em torno da ideia de que, sem infraestrutura adequada, a prática esportiva é inviável, moldando tanto as práticas educacionais quanto a percepção coletiva sobre o esporte no cotidiano escolar.

As memórias práticas descritas por Sá (2015) manifestam-se no cotidiano educacional, onde a ausência de espaços apropriados limita as atividades físicas e reforça a predominância de conteúdos teóricos. Esse padrão sustenta a ideia de que a integração do esporte ao currículo é inviável sem as condições materiais necessárias, comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos. A análise das falas dos profissionais do CEEBJA destaca essa relação entre memórias coletivas e a realidade da falta de infraestrutura, evidenciando a ausência de quadras esportivas e materiais básicos, elementos fundamentais para a prática esportiva.

Essa realidade não é isolada. Dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2024) revelam que apenas 40,6% das escolas brasileiras possuem quadras e materiais adequados para aulas de educação física. Ainda, 27% não têm nem espaço nem materiais, o que dificulta o trabalho dos professores, que, sem recursos básicos, enfrentam limitações na organização do conteúdo curricular. Como pontua Abud (2024), a doutora Cassia Damiani em ciência do movimento humano, explica que essa carência estrutural compromete a oferta de práticas esportivas, reforçando as desigualdades e distanciando o esporte como ferramenta de desenvolvimento educacional.

As falas dos profissionais do CEEBJA, como “Geralmente é a matéria que eles mais gostam [...] aqui temos teoria e ping-pong (PCEEBJA8)” e “Apenas teórica [...] Não tem futebol, vôlei pois o espaço não comporta (PCEEBJA30)”, evidenciam os esforços para oferecer alguma atividade física, mesmo diante das limitações estruturais. Essas restrições não apenas limitam o acesso ao esporte, mas também frustram o potencial de desenvolvimento integral dos adolescentes, comprometendo tanto os aspectos físicos quanto os sociais e emocionais.

Sob a perspectiva de Jodelet (2009), essas falas revelam um entrelaçamento das dimensões da subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade no contexto do CEEBJA. A subjetividade está presente na percepção individual dos profissionais, que

reconhecem a importância do esporte e do lazer para o bem-estar dos jovens. A intersubjetividade emerge nas interações entre os profissionais e os estudantes, em que experiências e percepções compartilhadas constroem representações coletivas sobre a viabilidade e os limites, “ping-pong”, das práticas esportivas. Já a transubjetividade, que transcende o indivíduo e o grupo, está relacionada às condições estruturais que moldam essas representações e práticas, consolidando uma visão social de que, “sem infraestrutura”, o esporte não pode ser plenamente realizado.

A objetivação dessas limitações manifesta-se na valorização de alternativas como o ping-pong, que, apesar de serem tentativas válidas, não conseguem atender plenamente às demandas dos adolescentes. Silva (2011) aponta que o lazer, enquanto forma de cultura desenvolvida no tempo livre, deveria promover descanso, diversão e desenvolvimento pessoal e social. No entanto, no CEEBJA, essa visão é restringida pela escassez de opções e pela ausência de estrutura adequada.

Da mesma forma, o esporte educacional, como definido por Tubino (2010), baseado em princípios de inclusão, participação e cooperação, praticamente não existe. A falta de recursos transforma o que deveria ser uma prática promotora de educação e desenvolvimento em atividades esparsas e desestruturadas. De acordo com Marchi Júnior (2015), o esporte é uma prática que ultrapassa a mera atividade física, enquanto Elias e Dunning (1992) o consideram uma configuração social complexa que fomenta interações sociais. No entanto, a falta de infraestrutura, associada às dimensões subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva identificadas por Jodelet (2009), evidencia como essas potencialidades permanecem inexploradas, reforçando as limitações estruturais como um obstáculo para a formação integral dos adolescentes.

O PCEEBJA24 explica que “Não falo só da atividade física, de esporte e lazer, eu digo, regra de convivência, noção de urbanidade. Trabalhar com essas dificuldades, com esses limites que ele (adolescente) não tem. Essa percepção de participar de um grupo, de estar em grupo social. Esse grupo social tem certos limites de comportamento, de fala. Eu vejo que tudo isso falta e muitas vezes falta porque a gente não sabe.” Essa fala reflete um desafio central no processo de socialização dos adolescentes. O trecho destaca a ausência de compreensão ou internalização dos limites e normas sociais por parte do adolescente, algo que é essencial para a participação em grupos sociais.

Essa lacuna na percepção dos limites de comportamento e fala dentro de um grupo social pode ser interpretada através do conceito de objetivação, Moscovici (2012), refere-se ao processo pelo qual conceitos abstratos se tornam concretos e palpáveis, sendo assimilados pela consciência coletiva e individual. No contexto dessa fala, a falta de objetivação dos limites sociais sugere que os adolescentes ainda não internalizaram as normas e comportamentos esperados em contextos sociais, resultando em dificuldades para atuar de maneira adequada dentro desses grupos em que estão inseridos.

Essa falha na objetivação pode ser entendida como uma falha também no processo de ancoragem. Isso ocorre quando o adolescente não consegue conectar novas experiências e comportamentos com suas referências e conhecimentos prévios, o que impede a internalização das normas sociais de forma adequada. Em vez de classificar e nomear essas novas expectativas de comportamento dentro de um sistema já conhecido, eles se deparam com uma realidade social que não conseguem interpretar e integrar às suas vivências.

Esse fenômeno demonstra que a ancoragem, quando falha, impede que o adolescente interprete o novo de maneira funcional, e a falta de objetivação dessas normas sociais gera um distanciamento entre o que é esperado e como o jovem realmente age. Portanto, a dificuldade em transformar conceitos abstratos, como normas de comportamento, em práticas concretas e familiares, reflete essa falha nos processos de ancoragem e objetivação, essenciais para a adaptação e interação adequada em contextos sociais.

Interligando essa análise Marchi Júnior (2015) ressalta que o esporte deve ser entendido como um processo formativo, onde a intencionalidade educacional permeia todas as dimensões. Ao abordar a dimensão emocional, por exemplo, ele destaca como os desafios e riscos controlados no esporte despertam emoções intensas, enquanto a dimensão educacional reflete a necessidade de conectar essas experiências à formação integral dos praticantes. A perspectiva de Elias e Dunning (1992) contribui para ampliar essa discussão ao enfatizar a interdependência entre indivíduo e sociedade. No contexto do esporte e lazer, essa interdependência se traduz na forma como as atividades são moldadas pelas expectativas sociais e, ao mesmo tempo, contribuem para moldar os comportamentos e emoções dos participantes.

De tal modo, o trecho analisado reflete a importância da objetivação das normas sociais para que o adolescente consiga participar efetivamente de grupos sociais, enquanto a teoria de Elias oferece uma explicação mais ampla de como a internalização dessas normas é um aspecto central do processo civilizatório, que molda o comportamento e as emoções dos indivíduos dentro de suas figurações sociais.

O PCEEBJA24 firma que “Eu quero ensinar um esporte porque eu quero que ele possa jogar com os amigos dele. Porque quando os alunos (adolescentes) gostam a gente vê isso com o pessoal do skate, a gente vê isso com o pessoal do basquete, a gente vê isso com o pessoal da natação, a gente vê [...]”. O relato do PCEEBJA24 destaca a intenção de usar o esporte como meio de integração social. O desejo do profissional vai além da mera instru o técnica (universo reificado); busca promover uma experiência coletiva que permita aos adolescentes se conectarem em um ambiente de camaradagem (universo consensual). Nesse sentido, o esporte se torna uma representa o social concreta que facilita a socializa o.

A objetiva o, surge, onde o esporte não   apenas uma atividade física, mas também uma representa o social concreta que facilita a socializa o dos adolescentes. Quando o profissional menciona a observa o do impacto positivo que o esporte tem em diferentes grupos, como os praticantes de *skate*, basquete e nata o, ele está destacando como esses esportes funcionam como catalisadores de intera o social.

O PCEEBJA20, afirma que o esporte e o lazer são importantes “Eu acredito. Até porque o esporte   saúde. Você libera endorfina, você libera,   saúde. Eu acredito que muda. Para mim   saúde, eu não faço atividade física, mas eu sei que   importante, que   necessário, que   bem estar, que   saúde, que faz parte do conjunto. Ajudaria esse jovem e adolescentes que utiliza a droga, pois   outro tipo de prazer, que vai estar liberando no corpo dele a endorfina assim que ele precisa de uma endorfina de fora,   assim que funciona.   assim, exatamente essa. A endorfina que eles teriam derramado no corpo deles pela atividade física, eles buscam no injetável, no fumar”. Apesar das limita es práticas, os profissionais possuem um conhecimento técnico sobre os benefícios do esporte e do lazer, evidenciando sua forma o em um universo reificado. Termos como “libera o de endorfina” e “esporte   saúde” mostram que compreendem os fundamentos científicos dessas práticas. Contudo, essa objetiva o do esporte como promotor de saúde física e mental

permanece em nível abstrato, pois não se traduz em ações concretas na instituição, revelando uma dissociação entre teoria e prática, em função das restrições físicas e pedagógicas da escola.

Essa materialização torna os benefícios do esporte tangíveis para os adolescentes, que passam a compreendê-lo não apenas como uma obrigação, mas como uma fonte de prazer e bem-estar. A fala também aborda o esporte como alternativa saudável ao uso de drogas, sugerindo que ele pode oferecer uma experiência prazerosa e naturalizada, substituindo a busca por substâncias químicas. Nesse processo, o esporte é apresentado como uma prática social que promove laços interpessoais e um ambiente de pertencimento, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, competição saudável e respeito mútuo.

Autores como Del Prette e Del Prette (1999; 2003,) e (Abed 2014) reforçam que essas habilidades são aprendidas por meio da interação social, sendo essenciais para enfrentar os desafios do cotidiano e construir relações positivas nos contextos familiar, escolar e social. Assim, a prática esportiva não apenas promove saúde física e emocional, mas também contribui para a formação integral dos jovens, integrando aspectos sociais e culturais em sua experiência de vida.

Nesse seguimento o PCEEBJA20, apresenta a realidade do espaço escolar entre a prática (universo consensual) e a teoria (universo reificado) no cotidiano explicando que “O projeto de vida, tem que ter, é importante, é importante, mas antes disso nós precisamos fortalecer o português e a matemática, eles têm dificuldades em escrever, eles são alguns analfabetos, eles têm muitos, muitos problemas de aprendizagem. Tem alunos aqui que em medidas socioeducativa, que alunos que tem TDA (Transtorno de Déficit de Atenção). Tem alunos aqui que não precisa nem ser formada para identificar o TDA. Então aqui (CEEBJA) a gente costuma brincar. Eles fazem uma limpeza nas escolas de todo tipo de problema, medidas socioeducativas, de aprendizagem, comportamental, econômico, sociais de tudo e vem para aqui (CEEBJA), as escolas, e a sociedade é a mesma coisa, como se aqui (CEEBJA) fosse a minha última. E a inclusão? Pois olha, a inclusão, o que eu vou te dizer, que a gente faz de conta que faz, mas que na verdade os recursos que a gente tem são muito escassos, não é de verdade, por exemplo a gente começa pelo cadeirante, você viu a situação do nosso prédio aqui (CEEBJA). Foi feito uma gambiarra, que eu já digo, como entrada do cadeirante, nós temos três cadeirantes pela manhã, pessoas com

muleta, com tudo, altamente limitado, eles têm que ficar só aqui (na entrada da escola)”.

A análise das práticas dos professores e da equipe pedagógica no CEEBJA evidencia a complexidade de atender adolescentes em medidas socioeducativas, frequentemente marcados por Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), dificuldades econômicas, sociais e problemas de aprendizagem. Essa realidade reflete uma interação constante entre dois universos distintos: o universo reificado, representado pelo conhecimento técnico e acadêmico, e o universo consensual, baseado nas experiências cotidianas dos professores. No contexto brasileiro, essa interação é ainda mais desafiadora devido às desigualdades históricas e estruturais que permeiam o sistema educacional.

No universo reificado, os profissionais enfrentam a expectativa de aplicar saberes técnicos para lidar com a complexidade dessas demandas. Contudo, lacunas significativas na formação para atender às especificidades desses alunos resultam na dificuldade de implementar estratégias pedagógicas eficazes. O conhecimento técnico, embora importante, muitas vezes ignora a realidade prática do cotidiano escolar, marcada por limitações estruturais, ausência de recursos, grande diversidade e um contexto socioeconômico adverso.

Por outro lado, o universo consensual emerge das vivências diárias dos professores, que, diante de recursos escassos, criam estratégias informais para lidar com os desafios. Essas estratégias, apesar de bem-intencionadas, frequentemente carecem de fundamentação teórica, comprometendo sua eficácia a longo prazo. Nesse cenário, memórias coletivas são formadas, moldando as percepções e práticas dos professores, que, em muitos casos, acabam naturalizando desigualdades e barreiras estruturais, dificultando uma intervenção mais transformadora.

Essa dinâmica se conecta diretamente à análise de Isabel e Irene Rizzini (2004), que destacam a perpetuação de desigualdades raciais no Brasil desde a colonização. A institucionalização de crianças, historicamente marcada pela exclusão de crianças negras, reflete um padrão que persiste no sistema educacional (Gonzalez, 2020). Galoni (2022) complementa ao mostrar como a herança escravocrata continua a afetar o desenvolvimento de crianças negras, perpetuando desigualdades e reforçando o racismo estrutural que influencia a forma como essas crianças são atendidas nas instituições educacionais e socioeducativas.

A lógica da cidadania inversa, como discutida por Carvalho (2002), aprofunda essa análise. Alunos em situação de vulnerabilidade, muitas vezes impactados por essas desigualdades históricas e estruturais, são vistos como responsáveis por sua marginalização, desviando o foco das falhas dos sistemas que deveriam ser enfrentadas. Maricato (1994) enfatiza que, no Brasil, exclusão social vai além da segregação ambiental, envolvendo falta de acesso a serviços essenciais e aumento da exposição à violência e discriminação. Isso reflete a profunda desigualdade estrutural do país. No CEEBJA, essa lógica é reforçada pela falta de recursos e pelas condições precárias, que dificultam o acesso a uma educação de qualidade, consolidando um ciclo de exclusão (Gonzalez, 2020; S. L. de Almeida, 2019).

Essa interação entre os universos reificado e consensual, junto à lógica da cidadania inversa, destaca a necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas e políticas públicas no Brasil. A formação contínua de professores, aliada a investimentos estruturais e uma abordagem crítica e integrada, pode ajudar a superar as barreiras impostas pela exclusão social e a promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, a postura adotada por esses profissionais desempenha um papel central, refletindo sua contribuição para a construção ou contestação de hegemonias sociais, como destacado por Gramsci (2001).

Quando suas ações reforçam práticas educativas e inclusivas, os professores não apenas desafiam os sistemas de exclusão, mas também criam condições para a transformação social, posicionando-se como intelectuais orgânicos que atuam em favor dos interesses populares. Assim, ao reconhecer as especificidades dos atores sociais e ao enfrentar as raízes históricas das desigualdades, é possível consolidar a educação como uma ferramenta efetiva de inclusão e justiça social, capaz de responder às demandas de uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

A análise das ações institucionais no CEEBJA, sob a perspectiva da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), destaca como as práticas sociais são moldadas e transformadas pelas interações entre profissionais e alunos, especialmente em um ambiente marcado pela inclusão, exclusão e diversidade. A interatividade, dinamicidade e reciprocidade, pilares centrais da DIPS, revelam-se fundamentais para compreender as dinâmicas que permeiam esse espaço educacional.

A interatividade evidencia a relevância das trocas constantes entre professores e alunos/adolescentes, que vão além da simples transmissão de conhecimento. No CEEBJA, essas interações se tornam oportunidades para a

construção conjunta de saberes e para a adaptação das estratégias pedagógicas às demandas específicas dos estudantes. Essa dinâmica permite que os educadores ajustem suas práticas em tempo real, respondendo às particularidades do ambiente socioeducativo e às limitações estruturais da escola.

A dinamicidade reflete a capacidade dos professores de se ajustarem às condições adversas, como a falta de recursos físicos e materiais. Essas limitações, longe de serem obstáculos intransponíveis, impulsionam a criatividade e a inovação pedagógica. Por exemplo, atividades adaptadas que não dependem exclusivamente de infraestrutura permitem que todos os alunos, incluindo aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), participem de forma significativa. Essa flexibilidade demonstra o compromisso dos educadores em assegurar que as práticas educativas sejam inclusivas e acessíveis.

A reciprocidade, por sua vez, ressalta a relação mútua entre práticas institucionais e representações sociais. No CEEBJA, as percepções dos professores sobre as dificuldades dos alunos/adolescentes influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, enquanto essas práticas, por sua vez, reforçam ou transformam as representações sociais. Por exemplo, ao reconhecer as limitações enfrentadas por alunos com TDA, os educadores desenvolvem estratégias mais inclusivas, mesmo que essas não tenham sido formalmente abordadas em sua formação acadêmica. Esse ciclo contínuo de aprendizado e adaptação ilustra como as representações sociais e as ações institucionais se influenciam mutuamente.

De tal modo, a intersetorialidade, associada à capacidade adaptativa das práticas sociais, oferece um caminho para a construção de uma socioeducação mais inclusiva e eficiente. A articulação entre a saúde e assistência social no contexto do CEEBJA pode potencializar os esforços pedagógicos, fornecendo suporte aos adolescentes, especialmente àqueles em medidas socioeducativas. Essa abordagem interativa, que une diferentes áreas do conhecimento e da prática, contribui não apenas para atender às necessidades imediatas dos alunos/adolescentes, mas também para promover o seu desenvolvimento integral, fortalecendo redes de apoio que ampliam suas possibilidades de inclusão e cidadania.

5.2.3 O Papel do Esporte e Lazer nas Medidas Socioeducativas: Perspectivas dos Profissionais da Patrulha Escolar Comunitária

Esta análise, baseada em entrevistas semiestruturadas com três profissionais da Patrulha Escolar Comunitária⁴⁴ de Ponta Grossa, Paraná, busca entender a percepção deles sobre a inserção de atividades de esporte e lazer no contexto das medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). Ao serem questionados sobre o impacto dessas atividades no cumprimento das medidas, a falta de conhecimento específico sobre o tema fez com que inicialmente os profissionais se abstivessem de discutir em detalhes. No entanto, suas respostas subsequentes oferecem uma visão sobre a importância dessas práticas demonstram uma clara ancoragem na relevância do esporte e lazer para alcançar os objetivos dessas medidas.

Um dos profissionais destacou que o esporte pode ser uma ferramenta, especialmente se alinhado aos interesses do adolescente, combinando benefícios mentais e físicos. Ele mencionou que a Patrulha Escolar Comunitária já considerou a implementação de projetos esportivos voltados para essa população, tanto como uma medida preventiva quanto como uma forma de quebrar paradigmas. O PPEC1 afirma que “como uma patrulha escolar PROERD que a gente faz. Está mais próximo de toda a comunidade. Desde de todas as classes sociais. A questão financeira, a questão de lugar pra quebrar um pouco desse paradigma de somente um órgão que é para prender, para reprimir, mas alguém que se a criança, o adolescente, tiverem uma situação de risco, que ele pode contar e pedir ajuda, buscar uma ajuda”. A ancoragem, se expressa no modo como os policiais articulam o esporte e o lazer à ideia de aproximação comunitária, rompendo com a imagem tradicionalmente repressiva da polícia.

O PPEC1, por exemplo, associa as ações da Patrulha Escolar a programas como o PROERD, buscando fixar novas interpretações para a atuação da força policial.

Nesse contexto, o PPEC1, explica “porque a figura do policial ou qualquer força de segurança, tem muito, carrega muito da questão repressiva. Mas, nós somos integrantes da mesma comunidade. Nós buscamos os mesmos interesses do bem

⁴⁴ No decorrer da discussão será empregada para profissional (is) da Patrulha Escolar Comunitária, a sigla, PPEC, para, seguida de um número para diferenciar o sujeito de pesquisa.

comum para toda a sociedade". A fala reflete um esforço em tentar desconstruir a imagem tradicionalmente repressiva das forças de segurança, buscando uma aproximação mais comunitária e colaborativa. Esse discurso sugere a tentativa de transformar o papel do policial, não como um agente de controle e punição, mas como parte integrante de uma rede maior voltada ao bem comum.

A partir da perspectiva de Gramsci (2012), a fala do profissional da Patrulha Escolar pode ser entendida como uma tentativa de romper com a hegemonia tradicional da força repressiva do Estado. Gramsci argumenta que a hegemonia cultural é construída quando o poder do Estado é alinhado aos interesses e valores da sociedade, e não imposto por coerção. Nesse contexto, o profissional reflete a tensão entre a função repressiva policial e o desejo de integração comunitária, buscando transformar a percepção e a atuação das forças de segurança em direção a uma relação mais cooperativa e consensual.

Essa busca por integração encontra eco na análise de Marchi Júnior (2015) sobre a dimensão educacional do esporte, que transcende as práticas físicas e legislativas, promovendo valores éticos e superação pessoal. Para Marchi Júnior, o esporte é um fenômeno cultural e social que conecta diferentes dimensões, como a emoção, essencial para experiências de superação e conquista em ambientes controlados. Nesse ponto, o conceito de "descontrole controlado" de Norbert Elias e Eric Dunning (1992) complementa essa visão, ao evidenciar como o esporte organiza e regula as emoções humanas, proporcionando desafios intensos em condições seguras. Assim, em um ambiente comunitário, a presença do policial não deve se limitar à repressão, mas inserir-se em uma rede de interdependências sociais. A segurança e a ordem, nesse sentido, são construídas com a comunidade, fortalecendo laços de cooperação e confiança mútua.

A fala do PPEC1 revela essa tentativa de navegar entre a necessidade de controle e repressão e a construção de relações mais colaborativas e integradas. Essa interdependência entre poder, controle e comunidade é o que mantém a coesão social, e a figura do policial, ao tentar modificar seu papel, busca reconfigurar as representações sociais que o cercam, para que ele seja visto como alguém que colabora para o bem-estar comum, e não apenas como um agente de repressão.

A atuação da Patrulha Escolar Comunitária de Ponta Grossa reflete a interação entre o universo consensual e o universo reificado. No universo consensual, pautado pelo senso comum e pelas experiências cotidianas, o PPEC1 destaca a

tentativa de desconstruir a imagem repressiva da polícia por meio da proximidade com a comunidade: “Buscamos os mesmos interesses do bem comum”.

A compreensão dos profissionais está profundamente enraizada em memórias pessoais e práticas, que se convertem em memórias sociais dentro da corporação. A convivência diária com adolescentes em situação de vulnerabilidade, o contato com as famílias, as ações realizadas nas escolas e nas comunidades formam uma base de conhecimento que molda suas percepções sobre a eficácia do esporte e do lazer. Segundo Sá (2015), essas memórias comuns estruturam o saber prático, influenciando decisões e atitudes. Quando o PPEC1 fala sobre a tentativa de quebrar o paradigma da figura repressiva do policial, ele mobiliza uma memória coletiva que tensiona o papel institucional da PM com as necessidades reais de adolescentes em conflito com a lei.

Nesse espaço, o esporte e o lazer são vistos como ferramentas práticas para fortalecer laços sociais e promover a confiança entre adolescentes e forças de segurança. Por outro lado, o universo reificado, baseado em normas técnicas e conhecimento estruturado, aparece na fala do PPEC2, que prioriza a educação e a formação profissional como pilares das medidas socioeducativas, relegando o esporte e lazer a um papel secundário. Além disso, a Patrulha Escolar Comunitária, como parte da PMPR, realiza ações educativas e preventivas, como palestras e atividades colaborativas, alinhadas a diretrizes institucionais que reforçam sua função de prevenir crimes e comportamentos de risco, como o uso de drogas.

Essa dualidade entre os universos consensual e reificado evidencia a importância da teoria gramsciana como ferramenta para compreender o impacto das medidas socioeducativas. A postura dos profissionais, enquanto intelectuais orgânicos ou tradicionais, é determinante para definir se suas práticas reproduzem o *status quo* ou promovem mudanças significativas, contribuindo para a inclusão social e para o enfrentamento das desigualdades que marcam a trajetória dos adolescentes em conflito com a lei (Gramsci, 2001).

A integração entre esses universos é, portanto, essencial para alinhar as práticas cotidianas à formalidade técnica das ações educativas. Essa interação permite que a Patrulha Escolar adapte suas intervenções às necessidades locais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficaz no contexto socioeducativo, fortalecendo não apenas os vínculos sociais, mas também o papel transformador das medidas socioeducativas.

Outro profissional, embora reconhecendo o valor do esporte e do lazer, sugeriu que essas atividades deveriam ser consideradas secundárias em relação à educação e à formação profissional. O PPEC2, elucida que “O esporte e lazer acho que vem depois. Eu acho que primeiro você tem que ter uma formação profissional, uma boa educação em todos os sentidos. Não só na questão intelectual, mas a educação, aquela que vem de casa, a base. E o esporte e o lazer vem depois.” Ele compartilhou uma reflexão pessoal, comparando a importância do esporte e lazer com a necessidade de uma base sólida de educação e responsabilidades domésticas, sugerindo que o esporte deve vir após essas prioridades.

As representações sociais dos profissionais sobre o esporte e lazer carregam ambivalências. Ao mesmo tempo em que reconhecem os efeitos positivos dessas atividades na vida dos adolescentes como: pertencimento, canalização de emoções e sociabilidade, também os situam como práticas que dependem de “base”, “valores” e “educação de casa”. Isso demonstra que essas representações são atravessadas pelas experiências cotidianas, pelas crenças pessoais e pela própria cultura institucional da segurança pública, que tende a valorizar a disciplina e a ordem. A objetivação do esporte como ferramenta educativa, mas não emancipadora, reflete o tensionamento entre a função preventiva e a lógica punitiva que ainda permeia o imaginário policial.

O terceiro PPEC3 reafirmou “O esporte sempre é favorável”, a ideia de que o esporte e o lazer são fundamentais, embora não devam substituir outras questões essenciais, como a educação e a formação. A análise dessas respostas, das representações sociais de Moscovici (2012) revela um processo de ancoragem, onde os profissionais integram suas experiências pessoais e profissionais ao conceito de esporte e lazer no contexto das medidas socioeducativas.

Já o processo de objetivação revela-se nas falas que concretizam o papel do esporte e lazer como “ferramenta auxiliar”, como aponta o PPEC2. O esporte passa a ser visto como algo positivo, porém não central no processo socioeducativo. Essa objetivação materializa o esporte como atividade complementar, que “vem depois” da educação formal e da formação profissional. Assim, o conceito abstrato de inclusão ou transformação por meio do esporte se converte, no cotidiano institucional, em práticas periféricas ou secundárias. Essa visão revela uma hierarquia de valores dentro das medidas socioeducativas, em que a função disciplinar e cognitiva é priorizada em detrimento da dimensão corporal e emocional.

Essa abordagem dialética reflete a complexidade das representações sociais entre os profissionais, onde o esporte e o lazer são reconhecidos como importantes, mas vistos como elementos que precisam ser equilibrados com outras prioridades, como a educação e a disciplina. Essa visão é profundamente influenciada tanto pelas experiências pessoais dos policiais quanto pelas exigências de seu papel na comunidade, evidenciando como as práticas e memórias coletivas moldam a forma como esses profissionais percebem e aplicam as medidas socioeducativas.

As falas dos profissionais da Patrulha Escolar Comunitária revelam que o entendimento sobre esporte e lazer transita entre o senso comum e o conhecimento técnico, ainda que com certa fragilidade conceitual. No senso comum, o esporte aparece como algo intuitivamente bom, associado à saúde, prazer e bem-estar, enquanto no universo institucional, ou reificado, os profissionais reconhecem sua potencialidade educativa e preventiva. Contudo, mesmo sem domínio técnico profundo sobre o tema, os entrevistados mobilizam experiências vividas para dar sentido ao papel do esporte nas medidas socioeducativas. Essa oscilação entre os dois universos mostra que, embora o esporte seja valorizado, sua função formativa e estruturante ainda não está completamente consolidada como prioridade na ação policial educativa.

As memórias pessoais (Sá, 2015) dos profissionais, marcadas por suas experiências individuais, se entrelaçam com as memórias comuns, compartilhadas no ambiente de trabalho e dentro da comunidade, e com as memórias coletivas, que refletem normas e valores mais amplos da sociedade.

No contexto da Patrulha Escolar Comunitária, as memórias práticas dos profissionais são expressas em suas rotinas, que incorporam comportamentos coletivos e experiências acumuladas ao longo do tempo, formando a base de suas intervenções. Essas práticas reforçam a continuidade das ações no dia a dia, mas, ao mesmo tempo, refletem a necessidade constante de adaptação às realidades específicas do ambiente escolar e socioeducativo.

A Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) destaca que essas práticas não são estáticas; elas se moldam continuamente a partir das interações e representações sociais que emergem nas experiências cotidianas. Para os profissionais da Patrulha Escolar, a percepção da relevância do esporte e do lazer como ferramenta para socioeducação evolui à medida que eles lidam diretamente com os adolescentes, reconhecendo os impactos dessas atividades no desenvolvimento

social dos adolescentes. A DIPS fornece uma estrutura teórica para entender como as práticas sociais no âmbito da Patrulha Escolar podem ser mudadas e ressignificadas. Por meio da adaptação constante, os policiais não apenas mantêm a continuidade de suas ações, mas também criam oportunidades para integrar práticas novas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento humano e promovendo mudanças significativas no campo socioeducativo.

5.2.4 Vara da Infância e Juventude: Superando a Exclusão Social

Esta análise se baseia em entrevistas semiestruturadas realizadas com uma profissional da Vara da Infância e Juventude de Ponta Grossa, Paraná. As perguntas centraram-se na inserção de atividades esportivas e de lazer no contexto das medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), além de investigar como essa profissional percebe a contribuição dessas atividades para o cumprimento das medidas.

As varas da Infância e Juventude no Brasil são órgãos do judiciário estadual que têm a responsabilidade de julgar casos envolvendo crianças e adolescentes (Ribeiro, 2020). Essas varas lidam com uma variedade de questões, incluindo adoção, infrações, matrícula em creches e escolas, guarda e tutela, além de atos infracionais cometidos por adolescentes. A estrutura das varas é projetada para oferecer um atendimento especializado, com equipes multidisciplinares que incluem psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, visando sempre o melhor interesse da criança e do adolescente (Montenegro; Melo, 2022).

A análise desse cenário ganha profundidade ao considerar os conceitos de universo reificado e consensual. O universo reificado refere-se à forma como as realidades sociais são tratadas como objetos concretos. No contexto das varas da Infância e Juventude, isso se manifesta na maneira como os processos judiciais são tratados. As decisões são baseadas em normas e regulamentos que buscam garantir os direitos das crianças e adolescentes. Essa abordagem reificada pode ser vista na celeridade dos processos em varas dedicadas exclusivamente a essa área, que conseguem tramitar ações judiciais de forma mais eficiente em comparação com outras varas.

Por outro lado, o universo consensual envolve a construção de acordos e entendimentos entre as partes envolvidas. No caso das varas da Infância e Juventude, isso se reflete na necessidade de articulação entre diferentes setores (judiciário, assistência social, educação) para garantir que as necessidades das crianças e adolescentes sejam atendidas de forma integral. A falta dessa articulação pode resultar em lacunas no atendimento às demandas sociais. A análise do universo reificado e consensual nas varas da Infância e Juventude revela a complexidade do sistema judiciário em lidar com questões sociais.

A coexistência e a tensão entre os universos reificado e consensual revelam a complexidade do sistema judiciário em lidar com questões sociais e educativas. Durante a entrevista, essa dualidade foi evidenciada pela ênfase da profissional na importância de integrar atividades de esporte e de lazer às medidas socioeducativas em meio aberto. A PVIJ⁴⁵ destacou “[...] parece assim que a totalidade dos meninos inseridos em medidas socioeducativas tem um olhar. É e vem, de um olhar de exclusão social, totalmente excluído de todas as áreas, basicamente. É da própria comunidade onde vive, da escola onde frequenta, da saúde quando ele precisa e não tem”. Em sua perspectiva, tais práticas são essenciais para promover a inclusão social dos adolescentes, fortalecendo sua identidade e ressignificando o cumprimento das medidas. Essa compreensão é sustentada pelo debate teórico sobre inclusão social, que, conforme Sawaia (2001), pressupõe o reconhecimento da existência de indivíduos em condições de exclusão.

Nessa linha, Scarcelli (2011) enfatiza que a inclusão implica na participação ativa de pessoas na sociedade, enquanto Gomes e Pereira (2005) destacam que, no Brasil, a exclusão social está profundamente enraizada na pobreza e varia de acordo com o contexto econômico e social. Contudo, Leal (2011) amplia essa perspectiva, apontando que a exclusão social é um fenômeno multidimensional que transcende a pobreza, englobando a marginalização de grupos em várias esferas sociais e econômicas, dificultando seu acesso pleno aos direitos básicos. Essa condição reflete o conceito de cidadania inversa descrito por Carvalho (2002), onde o acesso desigual aos direitos reforça as barreiras sociais e institucionais.

⁴⁵ No decorrer da discussão será empregada para profissional da Vara da Infância e Juventude, a sigla, PVIJ, em seguida virá um número.

Nesse contexto, os adolescentes inseridos nas medidas socioeducativas são provenientes de realidades marcadas por múltiplas formas de exclusão social, seja na comunidade, na escola ou no acesso à saúde. O esporte, o lazer e a cultura emergem, assim, como ferramentas essenciais para romper com essas barreiras e criar condições para a inclusão social efetiva (Mósca, 2021; Suzuki, 2024). Ao proporcionar espaços de interação, desenvolvimento de habilidades e fortalecimento de vínculos comunitários, essas práticas contribuem para o desenvolvimento integral dos adolescentes, ressignificando seu papel na sociedade e fortalecendo sua cidadania (Del Prette; Del Prette, 1999, 2003; Abed, 2014).

A ancoragem se manifesta quando a profissional da VIJ1 utiliza suas experiências e observações para integrar esporte e lazer nas medidas socioeducativas, reconhecendo esses elementos como ferramentas essenciais para a inclusão social. Essa abordagem fundamenta suas decisões, permitindo que ela aplique conhecimentos práticos que demonstraram eficácia na promoção do desenvolvimento social dos jovens. Ao fazer isso, a profissional enriquece as intervenções socioeducativas, criando um ambiente propício ao fortalecimento de laços sociais e à construção da autoestima dos adolescentes.

A fala da PVIJ1 ressalta a falta de acesso de muitos jovens às práticas culturais, esportivas e de lazer, destacando que o que é comum para alguns é quase inexistente para a maioria desses adolescentes. Ela afirma: “Da tentativa de praticar um esporte, muitas vezes não ter acesso. É da cultura, no sentido de que muitas vezes sequer entrou num ambiente de [...] música, [...] teatro ou mesmo [...] passeios. Tudo isso para esses meninos e meninas é algo que, o que para nós é regular para eles não existe na sua grande maioria”. Essa fala evidencia a exclusão social a que muitos jovens são submetidos, e como o esporte e o lazer podem ser uma forma de inclusão, principalmente quando oferecidos de maneira adaptada e não impositiva.

A reflexão sobre as dimensões do esporte proposta por Marchi Júnior (2015) interliga-se de maneira direta às teorias de Elias e Dunning (1992) e ao impacto prático do esporte e lazer no contexto socioeducativo. Marchi Júnior apresenta cinco dimensões integradas do esporte: Emoção, Estética, Ética, Espetáculo e Educação, sendo a dimensão Educacional o eixo central que conecta as demais. Ele defende que a Educação no esporte transcende as práticas físicas, promovendo valores éticos, superação individual e fortalecimento de identidades, desde que contextualizada na

sociedade espetacularizada, onde valores estéticos muitas vezes se sobrepõem aos éticos.

A PVIJ1 também menciona parcerias com a Vara da Infância e a Secretaria de Esportes, que oferecem diversas modalidades esportivas, visando trabalhar o esporte como um meio de adaptação e desenvolvimento para esses adolescentes. Segundo Marchi Júnior (2015), o esporte é um elemento cultural e educativo de grande alcance, mas Coakley (2015) ressalta que ele não pode ser desassociado de suas complexidades sociais, políticas e econômicas. Suas reflexões promovem uma visão ampla e crítica sobre o fenômeno esportivo.

Compreender o contexto e a dinâmica social em que essas práticas estão inseridas é essencial para promover o desenvolvimento integral dos adolescentes, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade. Habilidades socioemocionais como autoconhecimento, resiliência e empatia são fundamentais nesse processo, como enfatizam Nora et al. (2018), ao apontarem que essas competências ajudam os jovens a lidar com emoções e construir relacionamentos saudáveis, alinhando-se à visão de Marchi Júnior (2015) sobre as dimensões educativas do esporte.

Essa perspectiva é ilustrada pela fala da PVIJ1: “O esporte e o lazer ele pode trazer isso, ele pode vir [...] realmente que seja trabalhado com eles, o esporte é que eles se adaptem não à imposição”. O esporte, nessa visão, torna-se uma ferramenta para superar barreiras sociais, promovendo mudanças significativas. No entanto, Coakley (2015) alerta que, ignorando os interesses políticos e econômicos, esses impactos podem ser comprometidos. A união dessas análises oferece uma leitura equilibrada e crítica do papel transformador do esporte.

A fala da PVIJ1 reforça o impacto prático dessas atividades, destacando como esporte e lazer promovem não apenas bem-estar físico e mental, mas também inclusão social e profissional (Mósca, 2021; Suzuki, 2024). Para Vianna (2003) e Zaluar (1994), o esporte transcende o entretenimento ao funcionar como ferramenta de socialização e formação de caráter, promovendo saúde mental e integração em contextos de vulnerabilidade social.

A profissional menciona como exemplo o “Projeto Música para Todos” mostram como iniciativas culturais e esportivas transformam a percepção dos adolescentes sobre as medidas, abrindo caminhos para a reintegração social. Segundo ela, “o lazer também é uma frequência, é um passeio, é uma cultura”,

evidenciando o caráter pedagógico dessas experiências, que vão além do entretenimento, sendo essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento dos jovens.

Essa visão dialoga com Sá (2015), ao abordar como memórias pessoais e sociais são construídas em contextos de socialização. Atividades como esporte e lazer atuam na formação dessas memórias, destacando seu papel pedagógico na construção de identidades. Como aponta Sá, a memória pessoal é profundamente influenciada pelas interações e pelos contextos sociais.

Assim, a fala da PVIJ1 corrobora a ideia de que o esporte e lazer são instrumentos cruciais para a formação da função identitária e a inclusão social dos adolescentes (Mósca, 2021; Suzuki, 2024). Essas práticas, além de promoverem transformação, conectam o pedagógico ao social, evidenciando como as interações e o ambiente influenciam o processo de socialização e o desenvolvimento integral dos adolescentes.

A objetivação ocorre quando ideias se transformam em ações concretas que impactam positivamente a vida dos adolescentes. Isso se manifesta por meio de projetos que vão além do simples cumprimento de medidas legais, oferecendo oportunidades reais para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. A efetividade desses projetos depende da sua implementação cuidadosa, garantindo que eles promovam o crescimento integral dos adolescentes em diversas áreas da vida.

A Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), fundamentada nos pilares de interatividade, dinamicidade e reciprocidade, oferece uma lente para analisar as medidas socioeducativas, particularmente no contexto das práticas esportivas e de lazer promovidas pela Vara da Infância e Juventude. Esses pilares permitem compreender como práticas sociais são moldadas, adaptadas e transformadas em contextos de vulnerabilidade social.

A interatividade refere-se às trocas ativas entre os indivíduos, que formam a base das práticas sociais. Essas trocas não são reações passivas, mas processos dinâmicos em que sujeitos moldam, aprendem e mudam comportamentos a partir de suas relações. No caso das medidas socioeducativas, a interatividade destaca a importância de conexões eficazes entre os diversos atores, como o sistema judiciário, os profissionais da assistência social, da saúde, da escola e os adolescentes. No texto, a falta de articulação intersetorial compromete a implementação de práticas integradas, limitando o potencial transformador dessas intervenções. Superar essas

barreiras exige um diálogo constante entre o universo reificado (estruturas institucionais e normativas) e o universo consensual (negociações intersetoriais e comunitárias), promovendo uma atuação conjunta e mais humanizada.

A dinamicidade evidencia a capacidade das práticas sociais de se adaptarem às transformações sociais e às demandas específicas dos adolescentes. As medidas socioeducativas, como esporte e lazer, precisam refletir essa flexibilidade para atender a contextos socioeconômicos diversos e variáveis. Essas práticas não devem ser estáticas ou descontextualizadas, mas sim continuamente reavaliadas e moldadas para garantir sua eficácia. Por exemplo, adaptar essas atividades às realidades locais dos adolescentes amplia sua relevância e promove inclusão de forma mais efetiva, atendendo às necessidades tanto individuais quanto comunitárias.

A reciprocidade representa a troca mútua entre práticas e representações sociais. As representações oferecem uma base normativa e simbólica que orienta as práticas, enquanto estas contribuem para redefinir e transformar essas representações ao longo do tempo. No contexto das medidas socioeducativas, isso significa garantir que os adolescentes não sejam apenas receptores passivos das políticas públicas, mas participantes ativos no processo. Essa dimensão também se aplica às relações institucionais, como a colaboração entre a Vara da Infância e Juventude, o CREAS, o CAPSij, o CEEBJA, a Patrulha Escolar Comunitária e a Secretaria de Esporte. Juntas, essas instituições devem trabalhar de forma integrada, reforçando a reciprocidade nas ações para atender de forma integral as necessidades dos adolescentes.

Ao aplicar os princípios da DIPS, fica evidente que a integração entre interatividade, dinamicidade e reciprocidade potencializa as medidas socioeducativas. Práticas esportivas e de lazer, quando alinhadas a esses pilares, tornam-se ferramentas essenciais para inclusão social, formação integral e transformação. Essas atividades não apenas criam espaços para aprendizado significativo e fortalecimento de habilidades socioemocionais, mas também promovem mudanças nas representações sociais que contribuem para a construção de identidades dos adolescentes.

5.2.5 Cultura Corporal e Inclusão Social: A Visão dos Profissionais da Secretaria de Esporte sobre Medidas Socioeducativas

Esta análise baseia-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com três profissionais da Secretaria de Esporte de Ponta Grossa, Paraná. As perguntas para os profissionais da Secretária de Esporte⁴⁶, focaram na inserção de atividades esportivas e de lazer no contexto das medidas socioeducativas em meio aberto, como a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). O objetivo foi investigar como esses profissionais percebem a contribuição dessas atividades para o cumprimento das medidas.

O papel da Secretaria de Esporte em um município pode ser enriquecido pelos conceitos de universo reificado e universo consensual. Esses conceitos ajudam a entender como as políticas esportivas são formuladas e implementadas, além de seu impacto social.

O universo reificado refere-se à materialização das políticas e ações da Secretaria de Esporte, que se concretizam em práticas, programas e infraestrutura. As competências dessa secretaria incluem: formulação de políticas; coordenação de atividades e administração de recursos. Essas atribuições refletem um compromisso institucional com o bem-estar da população, promovendo não apenas a prática esportiva, mas também uma cultura que valoriza o movimento e a saúde. A Secretaria de esporte busca criar espaços adequados para a prática do esporte, como praças e ginásios, além de fomentar parcerias com outras entidades para ampliar o alcance das suas ações.

O universo consensual, por sua vez, aborda a construção social em torno do esporte como um agente transformador na vida das pessoas. Nesse contexto, o esporte é visto não apenas como uma atividade física, mas como um meio para promover valores sociais e educacionais (Marchi Júnior, 2015; Silva, 2011; Tubino, 2010). Os benefícios incluem: desenvolvimento de habilidades sociais; melhora da saúde física e mental; fomento à inclusão social.

A intersecção entre os universos reificado e consensual é central para a missão da Secretaria de Esporte, que vai além da atividade física ao promover uma

⁴⁶ No decorrer da discussão será empregada para profissional (is) da Secretária de Esporte, a sigla, PSE, em seguida virá um número para diferenciar o sujeito de pesquisa.

cultura de valorização do movimento como essencial ao bem-estar social e individual. Suas ações integram esforços da administração pública e da comunidade, evidenciando a conexão entre esses universos na promoção do esporte.

Nesse sentido, o PSE1 explica importância do esporte que o “maior benefício é estar dando uma cultura esportiva, uma cultura que a gente chama de cultura corporal, do movimento. Pra essas pessoas que estão, para os adolescentes que estão envolvidos. Promover a prática da atividade física, que, conseqüentemente, envolvem em questões positivas em relação à saúde deles”. A afirmação do PSE1 encapsula a visão contemporânea sobre o papel do esporte na sociedade. Ao mencionar “cultura esportiva” e “cultura corporal”, ele enfatiza a necessidade de criar um ambiente onde o movimento é valorizado como parte integrante da vida cotidiana. Isso implica que as atividades físicas devem ser vistas como fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, especialmente entre os adolescentes. Além disso, ao afirmar que promover a atividade física traz “questões positivas em relação à saúde”, ele conecta diretamente o esporte à melhoria da qualidade de vida. Sob esse olhar, Reverdito et al. (2016) e Dacosta et al. (2007) enfatizam o papel do esporte na promoção da inclusão social e saúde física e mental, transmitindo valores éticos e formando cidadãos engajados e conscientes. Desse modo, a prática regular de exercícios físicos não só melhora a condição física, mas também contribui para um estado mental mais saudável.

Além disso, o PSE1 ressalta: “A gente tem alguns estudos que mostram, a questão de quanto mais atividade física, exercícios, esporte o adolescente pratica, a chance de ele ser um adulto sedentário diminui um pouco, ou tem uma certa diminuição”. Esse ponto reforça a visão de que o esporte tem um papel preventivo, criando hábitos saudáveis que podem se estender por toda a vida.

O esporte desempenha um papel preventivo ao criar hábitos saudáveis que podem se estender por toda a vida. Como destaca o PSE1: “A gente tem alguns estudos que mostram, a questão de quanto mais atividade física, exercícios, esporte o adolescente pratica, a chance de ele ser um adulto sedentário diminui um pouco, ou tem uma certa diminuição. O esporte, ao criar hábitos saudáveis desde a adolescência, desempenha um papel preventivo que pode impactar positivamente toda a vida. Como aponta o PSE1: “A gente tem alguns estudos que mostram, a questão de quanto mais atividade física, exercícios, esporte o adolescente pratica, a chance de ele ser um adulto sedentário diminui um pouco, ou tem uma certa

diminuição”. Essa visão reforça não apenas a importância de práticas saudáveis, mas também evidencia o potencial transformador do esporte no contexto social.

Nesse sentido, Marchi Júnior (2015) enxerga o esporte como uma ferramenta educativa e cultural, enquanto Coakley (2015) alerta para os riscos de sua instrumentalização por interesses políticos e econômicos. O diálogo entre essas perspectivas amplia a análise sobre o papel do esporte, destacando sua função tanto como um espaço de aprendizado e construção cultural quanto como um campo sujeito a pressões externas. Complementarmente, Elias e Dunning (1992) enfatizam que o lazer e o esporte ajudam a regular emoções de maneira segura, sendo especialmente relevante para adolescentes em medidas socioeducativas, que muitas vezes enfrentam contextos de alta tensão.

O esporte, não se limita a uma atividade física isolada, mas é parte de um processo dialético que envolve a construção de um novo conjunto de práticas sociais e representações. Quando os adolescentes se envolvem em atividades esportivas, não estão apenas exercitando seus corpos, mas criando novas representações de si mesmos e de suas capacidades. Esse processo dialoga com a teoria das representações sociais de Moscovici, que afirma que as pessoas constroem suas realidades com base nas interações sociais e no compartilhamento de ideias dentro de um grupo. Assim, ao participarem de atividades esportivas, esses adolescentes começam a criar novas memórias sociais (Sá, 2015) e novos modos de se verem, o que contribui para uma transformação mais ampla, tanto individual quanto coletiva.

Além dos benefícios físicos, a prática regular de esportes também oferece um espaço seguro para esses jovens, ocupando seu tempo de maneira construtiva e afastando-os de situações de vulnerabilidade. Ao ocupar espaços públicos com atividades esportivas, eles não apenas se beneficiam individualmente, mas também contribuem para a comunidade, fortalecendo laços sociais e promovendo uma cultura de saúde e bem-estar coletivo.

O PSE2 complementa essa visão, ressaltando que “o papel do esporte, primeiramente de integração, desenvolvimento motor, práticas de atividade física, qualidade de vida, oportunidades”. Para ele, o esporte vai além da questão física; é um meio de integração social, promovendo a convivência e a igualdade entre os participantes, além de abrir portas para novas oportunidades. Nesse momento, vê-se novamente a dialética entre o individual e o coletivo, onde o esporte não só melhora

a vida dos adolescentes envolvidos, mas também fortalece a comunidade ao redor, criando um círculo virtuoso de desenvolvimento e inclusão.

Marchi Júnior (2015) aprofunda essa reflexão ao destacar a "Dialética do Esporte de Consumo Social", onde o esporte e a sociedade interagem em uma relação de mão-dupla: o esporte consome a sociedade tanto quanto esta consome o esporte. Essa relação dinâmica, no entanto, pode sofrer distorções ou apropriações equivocadas quando se negligencia a dimensão educacional e os demais aspectos representados pelos "5 E's". Assim, ele alerta contra reducionismos que simplificam o papel do esporte, defendendo uma abordagem crítica e ampla que reconheça sua complexidade como fenômeno social.

Nesse contexto, a prática esportiva emerge como um agente de transformação que opera em múltiplas dimensões: pessoal, ao promover o desenvolvimento integral dos indivíduos; e coletiva, ao fortalecer laços sociais, fomentar a inclusão e gerar impactos estruturantes na sociedade. Essa interação dialética entre o esporte e a comunidade demonstra como ele pode ser tanto uma ferramenta de mudança quanto um reflexo das dinâmicas sociais, exigindo uma compreensão que valorize sua função educacional e cultural em equilíbrio com seus outros aspectos (Silva, 2011; Tubino, 2010).

O PSE1 destaca a importância de construir uma rede de apoio para implementar o esporte nas medidas socioeducativas: "Agora até estava, estou conversando, não aconteceu ainda, mas estou conversando nos CREAS, com a coordenadora a gente está vendo como é que vai fazer para colocar um professor, educação física para atuar junto ao CREAS". Esse comentário revela um movimento inicial de introduzir a cultura esportiva dentro das instituições socioeducativas, algo que ainda está sendo negociado e articulado.

Nesse sentido, o PSE2 complementa essa perspectiva, enfatizando a colaboração intersetorial: "Estamos iniciando um trabalho em parceria neste momento com a Vara da Infância e Juventude". Essa fala reflete a busca por consolidar as conexões entre diferentes setores, como a educação, justiça e assistência social, para garantir que os adolescentes em medidas socioeducativas recebam o suporte necessário. O PSE2 também menciona que já existem "várias entidades socioeducativas que estão hoje com profissionais de educação física, com um prazo de validade para encerrar-se em novembro de 2023". A inserção de educadores físicos nesse contexto é vista como uma estratégia positiva, mas ainda temporária.

Completando o PSE1, elucida “especificamente que estão em medidas socioeducativas, que eu sei é o melhor viver é uma instituição ou semiliberdade é outra instituição. Na APAM também posso considerar que é que fica lá na Boavista, inclusive.”

Outro ponto relevante é trazido pelo PSE3, que ressalta as múltiplas parcerias entre diversas instituições: “A gente tem uma parceria com várias instituições, a gente tem parceria com o Cavanis, a gente tem parceria com a Vara da Infância e Juventude [...] fizemos um termo, um acordo de cooperação técnica [...] onde hoje a gente atende várias medidas socioeducativas, participando com as partes esportivas, colocando professores”. Essa fala demonstra que, apesar das dificuldades, há um esforço contínuo para criar uma rede de suporte através do esporte, colaborando com diferentes instituições.

A ancoragem é evidenciada quando novos conhecimentos sobre a inclusão do esporte são assimilados e integrados às práticas já existentes nas instituições. Inicialmente, o esporte é considerado uma atividade periférica, mas, à medida que se reconhece sua importância, ele começa a ocupar um papel central. Esse processo de ancoragem implica que as novas informações sobre o valor do esporte são conectadas a conceitos e práticas já familiares aos envolvidos, criando uma rede de significações que reforça a relevância da atividade física na educação.

O processo de objetivação ocorre quando as ideias sobre a importância do esporte começam a se materializar de forma concreta nas práticas institucionais. A objetivação se refere à transformação de conceitos abstratos em realidades tangíveis e visíveis. No texto, isso é exemplificado pela crescente implementação de parcerias e iniciativas que buscam integrar o esporte ao cotidiano dos adolescentes. Ainda, o PSE3 reforça essa visão ao afirmar que o esporte “[...] tira o foco de outras coisas que a criança pode fazer [...] leva a criança para uma outra realidade, uma realidade de um bem-estar [...] quem sabe, a gente tem um atleta olímpico”. Essa fala não só enaltece o poder transformador do esporte, mas também oferece uma visão otimista de que ele pode abrir portas para o desenvolvimento pessoal e até profissional dos adolescentes.

O PSE2, apesar de reconhecer a relevância do esporte, admite que o preparo ainda é limitado: “Eu tenho pouco conhecimento sobre quais são essas medidas socioeducativas, mas busco conhecer a questão do esporte enquanto integração, enquanto ferramenta social, enquanto atividade física [...], mas com medidas

socioeducativas não saberia te responder se temos esse preparo aqui (secretária) dentro no momento”.

A fala do PSE2, que expressa o desejo de conhecer mais sobre as medidas socioeducativas relacionadas ao esporte, reflete essa busca por integração. Embora reconheça a importância do esporte como ferramenta social, a falta de conhecimento específico indica que o processo de ancoragem ainda está em desenvolvimento. A ancoragem não é apenas sobre aceitar novas informações, mas também sobre como essas informações se entrelaçam com as práticas e valores existentes, moldando uma nova compreensão coletiva. O PSE2 revela uma consciência crítica sobre a realidade atual: apesar do reconhecimento da relevância do esporte, há uma limitação na preparação e na estrutura para implementar efetivamente essas iniciativas.

Essa fala evidencia que, embora haja um esforço para introduzir o esporte como um elemento central nas práticas socioeducativas, ainda faltam recursos e planejamento adequados para que isso ocorra de maneira eficaz. O PSE1 reforça essa dificuldade ao afirmar que “do ponto de vista prático, esse pouco tempo que a gente tem feito essa atividade [...] depende muito do próprio adolescente ainda, porque tem uns que assimilam de forma positiva e participam, gostam, outros nem tanto”. Ou seja, a implementação do esporte como parte das instituições mencionadas ainda está em uma fase inicial, onde nem todos os adolescentes se envolvem da mesma forma, o que ressalta a complexidade do processo.

Neste contexto, as memórias pessoais dos adolescentes refletem suas experiências individuais, muitas vezes marcadas por vulnerabilidades sociais e pela marginalização. O envolvimento em atividades esportivas e físicas pode, portanto, representar uma ruptura com essas memórias anteriores, oferecendo uma nova oportunidade para que eles se vejam de forma positiva e produtiva. Essa transformação pessoal é mencionada pelo PSE3 quando afirma que o esporte “leva a criança para uma outra realidade, uma realidade de um bem-estar”, reforçando o impacto positivo na autoestima e na identidade desses jovens.

As memórias comuns, compartilhadas pelos profissionais e adolescentes dentro das instituições, são formadas a partir de interações cotidianas e do convívio coletivo. As falas dos profissionais da secretária de esporte, revelam como o esporte, mesmo com as limitações estruturais, já começou a criar uma nova cultura dentro das instituições. Por exemplo, quando o PSE1, é a falta de profissionais dispostos a atuar nesses espaços: “Encontrar profissionais dispostos a trabalhar nessas instituições,

por exemplo, não foi fácil. Eu tive professores voluntários para atuar [...] uma professora que foi atuar no acolhimento municipal [...] aqui eu não consigo trabalhar”. Esse trecho evidencia as dificuldades de coordenar o trabalho, ao levar o esporte de forma efetiva para as instituições, uma vez que a infraestrutura e o perfil profissional nem sempre estão alinhados às necessidades do contexto. Logo, o PSE1, traz a satisfação das coordenadoras com essa iniciativa, pode-se perceber como novas práticas estão sendo incorporadas à rotina, reforçando essas memórias comuns. O esporte e o lazer, então, começam a ser visto não apenas como uma atividade isolada, mas como parte integrante da prática das instituições, o que fortalece os laços e as relações interpessoais no ambiente.

Por fim, as memórias coletivas, que se referem às normas e valores sociais mais amplos, contextualizam o papel do esporte no processo de ressocialização. Essas memórias sociais são constituídas ao longo do tempo e estão profundamente ligadas às representações sociais que a sociedade possui sobre o esporte e sua função. Quando o PSE2 reflete sobre a falta de preparo adequado para incluir o esporte nas medidas socioeducativas e a necessidade de políticas públicas mais sólidas, ele está reconhecendo os desafios históricos e estruturais que envolvem essas práticas. No entanto, ele também aponta para a possibilidade de mudanças e avanços no futuro, como quando menciona seus “sonhos particulares” de que esses projetos se transformem em políticas públicas de Estado.

Essas memórias práticas segundo Sá (2015) têm um papel fundamental na construção de novas representações sociais. Ao participar dessas atividades físicas, oferecidas nas instituições pela secretária de esporte, os adolescentes estão internalizando novos códigos de comportamento que, com o tempo, podem transformar suas atitudes e modos de interação com o mundo ao seu redor. É nesse ponto que a dialética entre o individual e o coletivo se torna mais evidente. O esporte, ao ser praticado de forma regular, não só atua como um veículo de mudança individual, mas também como um meio de transformação das relações sociais dentro das instituições e da comunidade em geral (Marchi Júnior, 2015).

A prática esportiva nas medidas socioeducativas cria uma interação dialética entre a transformação pessoal dos adolescentes e a reconfiguração das representações sociais. Enquanto Marchi Júnior (2015) destaca as dimensões educativas do esporte, Coakley (2015) chama a atenção para os riscos de negligenciar as estruturas de poder que o moldam. Essa interseção permite

compreender tanto as potencialidades quanto as limitações do esporte. Elias e Dunning (1992) mostram que o esporte regula tensões.

O PSE1 também relata um ponto importante, ao perceber o quanto as instituições carecem desse tipo de ação: “Uma questão que me chamou muita atenção, na verdade, é o quão carente desse tipo de ação as instituições sentem. Eu visitei e conversei com cada uma das coordenadoras das instituições que eu falei anteriormente, antes de colocar o professor lá. Eu fui pra conhecer a instituição, ver como era o trabalho, então fui pessoalmente. Fui lá, conversei, eu percebi na fala delas o quão, vamos dizer felizes, elas estavam de estar tendo a oportunidade de a gente colocar esse profissional para trabalhar com esporte e lazer”. Nesta ocasião, o esporte começa a se concretizar como uma solução viável e positiva, tanto para os adolescentes quanto para os profissionais das instituições.

A fala do PSE1 destaca a centralidade do esporte e o lazer como uma prática social que se transforma continuamente, moldando e sendo moldada por representações sociais, em um processo dinâmico e interativo. A partir da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), é possível explorar como os conceitos de interatividade, dinamicidade e reciprocidade se aplicam na realidade. O PSE1, explana o papel do esporte na ressocialização e transformação social de adolescentes e no fortalecimento das instituições.

A interatividade, advém, quando o PSE1 ilustra como as trocas ativas entre os indivíduos (adolescentes, profissionais e coordenadores) criam práticas sociais fundamentadas na interação mútua. A presença do profissional de esporte nas instituições, percebida como uma conquista positiva pelas coordenadoras, reflete um processo em que as práticas sociais não são apenas executadas, mas ativamente adaptadas e moldadas pelas interações humanas. Essas trocas geram aprendizado coletivo e permitem que os participantes construam novos comportamentos e significados em torno do esporte e do lazer.

A dinamicidade, o esporte, no contexto descrito, demonstram sua capacidade de adaptação às necessidades e carências das instituições e dos adolescentes. A implementação das atividades esportivas nas instituições responde às realidades emergentes e ao contexto social específico, refletindo como as práticas sociais não são fixas, mas evoluem continuamente. Essa transformação permite que o esporte transcenda sua dimensão física, incorporando valores sociais, culturais e emocionais

que ressignificam tanto a vivência dos adolescentes quanto o trabalho dos profissionais.

A reciprocidade, a influência mútua entre práticas e representações sociais é evidente. O esporte, ao ser incorporado nas instituições, transforma as representações dos adolescentes sobre si mesmos e sobre sua capacidade de se engajar em práticas positivas. Simultaneamente, essas novas representações retroalimentam e reconfiguram as práticas esportivas, criando um processo contínuo de transformação. Nesse contexto, o esporte não é apenas uma atividade física, mas uma plataforma simbólica e prática que redefine normas, valores e expectativas sociais para os adolescentes e para a comunidade.

Assim, a DIPS destaca a relação dinâmica e adaptável entre práticas e representações. O esporte, nesse contexto, exemplifica essa interação contínua. Ele não apenas incorpora representações sociais existentes como a visão do esporte como ferramenta de integração e ressocialização, mas também cria novas representações que influenciam as práticas futuras. O relato do PSE1 reforça esse ponto, mostrando como a implementação de práticas esportivas nas instituições ressignifica as memórias e experiências dos participantes, criando um ambiente que promove transformação e inclusão. No contexto socioeducativo, a agência dos profissionais e adolescentes é essencial para transformar desafios em oportunidades de inclusão.

Desse modo, as atividades esportivas descritas não apenas influenciam o presente, mas também reconstroem as memórias dos adolescentes e dos profissionais envolvidos. O esporte se torna um meio de ressignificar experiências passadas, criando uma base para novas memórias pessoais, comuns e coletivas. As memórias práticas, manifestadas durante as atividades esportivas, fornecem um terreno fértil para a criação de novas interações sociais e de uma visão compartilhada de futuro. Esse processo reflete o potencial do esporte de atuar como uma prática social dinâmica e adaptável, que perpetua e transforma representações e memórias ao longo do tempo.

O esporte, sob a perspectiva da DIPS, revela-se como um fenômeno interativo, dinâmico e recíproco. Ele não apenas transforma a vida dos adolescentes, mas também fortalece as instituições e a comunidade ao seu redor. Essa perspectiva destaca o papel do esporte como um agente de mudança contínua, que integra práticas e representações sociais em um processo adaptável e de retroalimentação.

O reconhecimento do esporte como uma ferramenta significativa para inclusão e ressignificação social é crucial para entender seu impacto.

Marchi Júnior (2015) aprofunda essa reflexão ao abordar a “Dialética do Esporte de Consumo Social”, enfatizando que o esporte consome a sociedade tanto quanto esta consome o esporte. Essa relação de mão-dupla permite uma compreensão mais profunda das interações entre os indivíduos e as práticas esportivas, revelando como o esporte pode ser um reflexo das dinâmicas sociais mais amplas. Entretanto, é essencial considerar os avisos de Coakley sobre os riscos de negligenciar as estruturas de poder que moldam essas interações. O esporte, enquanto fenômeno social, não opera em um vácuo; ele está inserido em contextos sociais e políticos que podem limitar ou potencializar suas capacidades transformadoras. Portanto, uma análise crítica deve levar em conta tanto as potencialidades quanto as limitações do esporte como agente social.

Assim, para compreender o esporte em sua totalidade exige uma abordagem crítica que considere suas múltiplas dimensões e implicações. Sua eficácia como agente de inclusão e ressignificação social depende da capacidade de instituições e comunidades de lidar com as complexidades envolvidas em sua prática e consumo. Para que o esporte e o lazer sejam efetivamente desenvolvidos, é fundamental integrar a intersectorialidade, garantindo a articulação entre diferentes áreas e setores sociais.

5.3 A FORÇA DO LÚDICO: COMO O JOGO DA VELHA HUMANIZA E ENRIQUECE A COLETA DE DADOS EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Nesta seção, será introduzida uma técnica inovadora que visa aprimorar a comunicação e a compreensão das vivências dos adolescentes em medidas socioeducativas: a entrevista semiestruturada integrada ao “jogo da velha”. A relevância desta abordagem reside na sua capacidade de criar um ambiente interativo e envolvente, onde os adolescentes se sentem mais à vontade para expressar suas experiências de forma genuína. Essa técnica não apenas melhora a qualidade dos dados coletados, mas também reflete a necessidade crescente de práticas de pesquisa que sejam inclusivas e empáticas, permitindo uma compreensão mais

completa e humanizada dos desafios enfrentados por esses jovens em contextos socioeducativos.

Nesta seção, será discutida a aplicação da entrevista semiestruturada, técnica já amplamente explorada no capítulo 1, agora com um foco específico em seu uso no contexto desta pesquisa. Inicialmente, abordará “A Importância do Brincar na Educação Infantil e no Crescimento dos Adolescentes: Promovendo o Desenvolvimento Pessoal Através do Lúdico”, destacando como as práticas lúdicas podem impulsionar o desenvolvimento pessoal dos adolescentes. Em seguida, a seção tratará de “Da Teoria à Prática: Integrando Jogos Analógicos na Pesquisa Qualitativa com Adolescentes”, onde será explorado como estratégias inovadoras, como o uso do “jogo da velha”, podem enriquecer a coleta de dados. Além disso, será discutido “Estratégias Inovadoras na Pesquisa Socioeducativa: O Papel do Jogo da Velha na Coleta de Dados”, analisando como essa abordagem pode contribuir para uma compreensão mais profunda das vivências dos adolescentes. Por fim, a seção apresentará uma análise detalhada, sintetizando as descobertas e ressaltando a importância dessa metodologia para a pesquisa socioeducativa.

A pesquisa busca responder à pergunta central: como melhorar a qualidade da comunicação e a profundidade das respostas dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto durante uma entrevista semiestruturada? Justifica-se este estudo pela necessidade de aprimorar as práticas de pesquisa e intervenção social, adotando métodos que respeitem e valorizem a individualidade dos adolescentes. A introdução do método lúdico permite explorar suas percepções sobre esportes e lazer, **na seção 5.4**, no contexto das medidas socioeducativas, proporcionando uma visão mais integrada e empática de suas experiências. Essa pesquisa representa um passo significativo em direção a práticas mais inclusivas e eficazes na promoção da reintegração social dos adolescentes.

5.3.1 A Importância do Brincar na Educação Infantil e no Crescimento dos Adolescentes: Promovendo o Desenvolvimento Pessoal Através do Lúdico

O termo “lúdico” está relacionado a atividades que oferecem entretenimento, como jogos, brinquedos, música, teatro, contação de histórias e outras atividades que estimulam a criatividade, a sensibilidade e o aprendizado desde a infância (Kishimoto,

2011). Conforme Santos (2007) a palavra vem do latim “ludus” e significa “brincar”. A ludicidade é vista como um fenômeno interno do sujeito que possui manifestações no exterior (Luckesi, 2011). É através das atividades lúdicas que a criança aprende a construir novos conhecimentos, desenvolve habilidades motoras, cognitivas, afetivas e linguísticas (Kishimoto, 2011). A utilização do lúdico no processo educacional da criança contribui de maneira prazerosa e eficaz para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. O processo de ensino e aprendizagem da criança é uma maneira de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos, e as atividades lúdicas proporcionam experiências únicas de aprendizado para cada criança e do adolescente. Maluf (2009) explica que,

São lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento. **A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação.** Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização (Maluf, 2009, p. 21, grifo nosso).

O brincar é uma atividade essencial para todo ser humano, é através dele que crianças e adolescentes, aprendem a considerar as diferenças que existem de uma pessoa para outra.

A implementação da Política Nacional de Humanização (PNH) em 2003, como ressaltado por Lopes (2014), expandiu o conceito de humanização em saúde para além do ambiente hospitalar, impulsionando debates sobre políticas públicas, incluindo o projeto de brinquedotecas hospitalares. Após ser resgatado e sancionado, Lopes (2014) destaca que a falta de clareza sobre quem arcará com os custos pode gerar problemas, especialmente se dependem de doações voluntárias. Além disso, é crucial entender como as pessoas se apropriam das leis, destacando a importância de examinar o cotidiano das brinquedotecas hospitalares, onde o aspecto lúdico desempenha um papel central.

Em nossa vida cotidiana, as fronteiras entre trabalho, lazer e outras obrigações sociais, religiosas e políticas nem sempre são claras e absolutas. Isso porque vivemos em uma sociedade com dimensões interconectadas e não neutras. Um exemplo é uma pessoa que trabalha em frente a um computador e acessa seu e-mail ou outros sites para fins de lazer durante o trabalho. Portanto, ao estudar o campo do lazer, devemos considerar essa complexidade e a relação do lazer com outras dimensões da vida (Werneck, 2004a).

Nesse sentido, Werneck (2004b) elucida que a ideia de que as atividades lúdicas são restritas apenas à infância precisa ser analisada com cuidado, pois reforça a crença de que pessoas mais velhas não podem se divertir com atividades lúdicas. Isso é uma ideia equivocada, já que é importante que as pessoas de todas as idades tenham oportunidades de praticar esportes de forma lúdica nos espaços de lazer.

Os jogos e brinquedos têm a necessidade de serem percebidos no contexto em que se encontram, contribuindo para o aprendizado e estimulando a exploração e a busca de soluções para problemas, mesmo que haja erro. O benefício do jogo está na possibilidade de estimular a exploração e a busca de respostas, sem coagir quando se erra (Kishimoto, 2011). Souza (2015) afirma que,

Antes da disseminação dos jogos eletrônicos pela internet, o jovem sempre demonstrou interesse em jogos, de um modo geral, seja pelo simples entretenimento ou por competitividade. Jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos com bola, jogos regidos por regras pré-estabelecidas ou não, sempre fizeram parte da vida dos jovens, propiciando desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, afetivas e sociais dos mesmos (Souza, 2015, p.47).

Dessa forma, brincar é uma ferramenta importante para a construção e criação do conhecimento no ensino e na aprendizagem da criança e do adolescente. Ao transformar o brincar em ferramenta, é possível experimentar o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer. Maluf (2009, p. 21) afirma: “Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantindo o prazer”. Visto que de acordo com Kishimoto (2011), o jogo na educação possui duas funções: a função lúdica, que proporciona diversão, e a função educativa, que permite ao aluno expandir seu conhecimento e compreensão do mundo.

Nesta perspectiva, o estudo de Silva *et al.* (2017) defende que o brincar e cuidar são necessidades básicas do ser humano, especialmente para as crianças, pois ajudam na construção de sentidos e no entendimento da realidade. Oliveira (2011), elucida que o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade individual das crianças e na interação com os outros. Adicionalmente, elas adquirem habilidades para compreender paradoxos, situar-se no espaço e no tempo, solucionar desafios do dia a dia, e vivenciam sensações de liberdade e responsabilidade.

De acordo com Feitosa *et al.* (2022), a reabilitação neuropsicológica (RN) utiliza jogos lúdicos pedagógicos, que vão além do entretenimento, auxiliando no desenvolvimento de novas habilidades de forma leve e divertida. Esses jogos são

fundamentais para profissionais de saúde, especialmente terapeutas ocupacionais, no tratamento de deficiências físicas, sociais, cognitivas e emocionais. Além disso, são aplicados na educação e no desenvolvimento pessoal e profissional, simulando situações reais com segurança. A escolha do jogo deve estar alinhada aos objetivos terapêuticos. A RN visa aprimorar as habilidades de indivíduos com comprometimento cognitivo, promovendo autonomia e independência nas atividades diárias, visando melhorar o potencial mental, social e emocional e integrá-los à comunidade (Feitosa et al. 2022).

Para A. Almeida (2009) o lúdico passou a ser reconhecido como um traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano, indo além do simples significado de jogo. Tornou-se uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, integrando-se às atividades essenciais da dinâmica humana. Caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório, não sendo apenas repetitivo ou monótono, mas visando produzir resultados com eficiência energética.

Pessanha, Caetano e Saint'Clair (2022) observaram que a introdução de atividades recreativas e lúdicas, como jogos e brincadeiras, no CAPSi, revelou novas formas de manifestação, incluindo o reconhecimento dos gestos motores livres dos participantes e o respeito às suas emoções e individualidade. Essa interação, fundamentada em uma escuta sensível, acolhimento e busca de vínculo, estimulou o movimento corporal entre os envolvidos, criando um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, a gamificação, conforme discutido por Matos e Menegat (2022), surge como uma extensão natural dessas práticas lúdicas, mas aplicada em uma variedade de ambientes. Originada da observação de como os jogos eletrônicos envolvem e motivam os jogadores, a gamificação busca aplicar essas dinâmicas fora do universo dos games, com o objetivo de resolver problemas de maneira criativa e envolvente. Utilizando elementos que incentivam a motivação e a imersão, a gamificação não apenas adapta as mecânicas dos jogos para potencializar o engajamento, mas também atende às necessidades emocionais dos indivíduos, influenciando diretamente seu comportamento (Zichermann; Cunningham, 2011).

Assim, ao integrar as ideias de Pessanha, Caetano e Saint'Clair (2022) com os princípios da gamificação, percebe-se que o uso de práticas lúdicas e jogos, seja em contextos educativos ou terapêuticos, pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão e desenvolvimento de crianças e adolescentes. O lúdico, quando incorporado

de maneira sensível e adaptada às necessidades individuais, não apenas facilita o aprendizado e o desenvolvimento motor, mas também promove um engajamento profundo e emocional, motivando os participantes e respeitando suas singularidades.

5.3.2 Da Teoria à Prática: Integrando Jogos Analógicos na Pesquisa Qualitativa com Adolescentes

A palavra “jogo” tem suas raízes no latim: “*iocus, iocare*”, denotando brinquedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, ou até mesmo uma coleção de atividades relacionadas (Dicionário Etimológico, 2024). Desde os tempos dos filósofos gregos, como Platão (427-348 a.C.), reconhece-se a importância dos jogos no aprendizado, na distração e na vida da sociedade em geral. Platão considerava os jogos como uma oportunidade para o indivíduo “aprender brincando” (Cunha, 2012).

Conforme Cunha (2012), embora os jogos tenham características que aparentemente contrariam o ambiente educativo, como liberdade, diversão e competição, eles são percebidos pelos alunos como uma atividade séria e controlada. No entanto, essa abordagem é considerada válida, com o professor atuando como guia na aprendizagem, conciliando a seriedade e o controle da sala de aula com o aspecto lúdico dos jogos (Cunha, 2012).

A teoria de Piaget se destaca por sua extensa aplicabilidade na investigação dos jogos, particularmente ao examinar o desenvolvimento cognitivo de crianças, adolescentes e adultos durante suas experiências lúdicas. De acordo com Le Boulch (1987), os jogos funcionais estimulam o desenvolvimento psicomotor das crianças, promovendo a integração entre aspectos corporais e mentais, o que contribui para seu desenvolvimento biológico e neurocomportamental.

Por outro lado, Vygotsky (1998) enfatiza a importância do brinquedo como uma atividade imaginativa, onde as crianças criam e seguem regras, tanto explícitas quanto implícitas. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e é interativo, não seguindo fases fixas, mas sendo influenciado pelo ambiente e pelas interações sociais.

Segundo Piaget, o conhecimento se forma a partir das interações entre o organismo e o ambiente, resultando na capacidade de compreensão. Cavicchia (2024), baseado nas ideias de Piaget, destaca que essa interação gera estruturas

mentais adaptativas, não geneticamente programadas, mas moldadas pelas demandas ambientais. O processo de adaptação envolve assimilação e acomodação, inicialmente concebido como um fluxo unidirecional e evoluindo para um equilíbrio progressivo chamado de “abstração reflexiva”. Essa adaptação é mediada pela ação, fundamental na transformação da relação com o objeto em conhecimento.

Ao se adaptar ao ambiente, o indivíduo emprega dois processos cognitivos: assimilação, incorporando elementos externos em esquemas mentais existentes, e acomodação, ajustando esses esquemas às particularidades dos elementos. Quando ocorre um desequilíbrio, desencadeia-se um processo de equilibração, resultando na construção de estruturas cognitivas que permitem a compreensão do mundo (Cavicchia, 2024). Esse processo, conforme Piaget, envolve a complementação do conhecimento externo por construções mentais internas, promovendo o progresso na construção do conhecimento.

A teoria de Piaget proporciona uma abordagem abrangente para a análise dos jogos, destacando-se especialmente na compreensão do desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes durante tais atividades. As várias categorias de jogos estão intrinsecamente ligadas ao seu conteúdo, contexto de prática e aos objetivos educacionais que os professores buscam atingir em suas aulas. Além disso, segundo Cavicchia (2024), essas categorias estão profundamente entrelaçadas com aspectos biológicos, neurocomportamentais, cognitivos e socioculturais, reconhecidos como metas específicas a serem alcançadas por meio de diferentes tipos de jogos e dos estágios de desenvolvimento pelos quais os indivíduos passam. Esses estágios podem ser identificados como Sensório-Motor, Pré-Operacional, Operações Concretas e Operações Formais, conforme ilustrado na figura 14.

Os jogos de exercícios motores, conforme descritos por Piaget (1990), estão associados ao estágio inicial Sensório-Motor (0 a 2 anos), focando no desenvolvimento físico e motor com base em aspectos biológicos e neurocomportamentais do movimento. Paralelamente, os jogos sensoriais ou psicomotores promovem o desenvolvimento das habilidades sensório-motoras, perceptivas e coordenativas, enfatizando aspectos neurocomportamentais e biológicos (Piaget, 1990). Na infância, a criança explora o ambiente e interage com ele, uma fase repleta de descobertas, pois ainda não tem experiências prévias para orientar suas reações às situações (Araújo, 2020). Esses jogos compartilham características funcionais e de execução, podendo ser exemplificados por circuitos

psicomotores e jogos de estátua ou morto-vivo, que contribuem para o desenvolvimento da percepção espacial e habilidades motoras.

Figura 14 - Estágios do desenvolvimento cognitivo e os tipos de jogos infantis.



Fonte: A autora.

A classificação dos jogos, segundo Piaget, deve estar fundamentada em uma teoria explicativa para servir à compreensão, não à suposição das funções dos jogos (Cavicchia, 2024). Conforme Cavicchia (2024), Piaget analisou as estruturas do pensamento em cada jogo, desde o sensório-motor elementar até o social superior, revelando o grau de complexidade mental envolvido. Ele identificou três grandes tipos de estruturas nos jogos infantis - exercício, símbolo e regra - e os jogos de construção como transição entre esses tipos. Esses jogos de construção estão entre o sensório-motor e o simbólico, ou entre o simbólico e as atividades adaptadas, servindo como uma fronteira entre os jogos e as condutas não lúdicas, que podem ser entendidas como uma transição em direção ao trabalho.

Os jogos simbólicos, na teoria de Piaget (1990) é destacado como relevante para o desenvolvimento cognitivo, especialmente na fase pré-operacional, entre 2 a 7 anos. Esses jogos, segundo Araújo (2020), também conhecidos como jogos de imitação e ficção, envolvem o uso de símbolos, representações mentais de objetos, ações ou ideias não presentes no ambiente imediato. Piaget (1990) considera a habilidade de usar símbolos crucial, permitindo que as crianças representem e manipulem informações mentalmente, mesmo na ausência de objetos ou ações reais.

Os jogos simbólicos frequentemente envolvem interações sociais, estimulando a cognição social (Araújo, 2020). Eles são marcados por relações simbólicas, onde a criança associa elementos do ambiente com símbolos, palavras e imagens. Durante

a chamada “explosão da linguagem”, por volta dos dois aos três anos, a criança amplia significativamente seu vocabulário. Nessa fase, o egocentrismo é comum, pois a criança ainda não consegue compreender a perspectiva do outro.

Através desses jogos, as crianças aprendem a negociar, cooperar, considerar diferentes perspectivas e compreender normas sociais. Eles incluem situações reais ou imaginárias, estimulando o uso de objetos como símbolos e a interpretação de papéis (Silva, 1996). Brincadeiras de faz de conta, jogos de imitação, criação de histórias fictícias e encenação de situações reais ou imaginárias são exemplos comuns.

Os jogos de regras estão associados ao estágio Operacional Concreto de Piaget, entre 7 e 11 anos. Araújo (2020), explica que durante esse estágio, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar logicamente sobre objetos concretos e entendem a perspectiva dos outros. Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios distintos, onde as crianças constroem ativamente seu conhecimento do mundo.

Os jogos de regras são essenciais nesse estágio, proporcionando oportunidades para praticar o pensamento lógico e a cooperação (Araújo, 2020). No entanto, a teoria de Piaget tem sido criticada por sua ênfase em estágios universais de desenvolvimento, com alguns pesquisadores argumentando que fatores sociais e culturais desempenham um papel significativo. Apesar das críticas, o trabalho de Piaget (1990) continua influente, moldando nossa compreensão da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

De acordo com Zaia (1996, p. 21-22), os jogos de regras são aqueles em que as crianças seguem diretrizes preestabelecidas, indicando um tipo de pensamento que reflete uma organização assimilativa avançada, em equilíbrio com a acomodação. Esses jogos proporcionam momentos culminantes e permitem diferentes papéis aos jogadores, como interdependentes, opostos ou cooperativos, estimulando a elaboração de estratégias. Englobam uma variedade de atividades, desde jogos esportivos (futebol, vôlei, basquete) e pré-desportivos (queimada, pique), até brincadeiras populares (bocha, boliche) e tradicionais (pião, mamãe da rua), além de atividades atléticas, lutas, jogos de tabuleiro, construção, quebra-cabeças, vídeo games, entre outros. Esses jogos promovem o desenvolvimento da lógica, raciocínio, competição, cooperação e habilidades motoras.

Os jogos de construção ou criação, evidenciados no Estágio de Operações Formais proposto por Piaget (1990), estão relacionados à estrutura do pensamento, envolvendo aspectos neurocomportamentais, cognitivos e socioculturais. Neste estágio, que ocorre aproximadamente dos 12 anos até a idade adulta, os adolescentes desenvolvem regras lógicas para compreender conceitos abstratos e resolver problemas complexos, como os encontrados em situações científicas. Essa fase representa um avanço significativo na capacidade de raciocínio e pensamento formal, capacitando os indivíduos a lidarem com questões abstratas e hipotéticas de maneira mais sofisticada.

O Estágio de Operações Formais está intimamente ligado a aspectos neurocomportamentais, cognitivos e socioculturais, evidenciado em jogos de construção ou criação, onde crianças e adolescentes demonstram habilidades de pensamento lógico e criativo. Neste estágio, o adolescente é capaz de resolver problemas considerando todas as relações possíveis entre eventos, pensando abstratamente, formulando hipóteses e testando-as sistematicamente. Os jogos relacionados a esse estágio são cruciais para o desenvolvimento integral na sociedade contemporânea, abrangendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais como estratégia, raciocínio lógico, experimentação, colaboração, liderança e competição. Além disso, promovem o aprimoramento das habilidades sociais, emocionais, morais e éticas, bem como habilidades criativas, tecnológicas e científicas. Esses jogos proporcionam um ambiente propício para o crescimento pessoal e profissional, abarcando diversos aspectos da vida e do conhecimento.

Para Sobreiro (2020) o conceito de “jogo” tem sido objeto de extensas análises e aplicações nas últimas décadas. Sua interpretação é multifacetada e sua utilidade abrange diversos contextos, como entretenimento, marketing, educação e recreação, entre outros. O mesmo autor elucida que, os jogos analógicos são aqueles criados para ambientes não digitais, como jogos de tabuleiro, cartas e similares (Sobreiro, 2020).

Gonçalves, Junior e Bezerra (2020) discorrem sobre as transformações na estética e no design dos jogos analógicos ao longo das décadas de 90. Entre esses jogos, os de tabuleiro se destacam por constituírem uma categoria singular, possuindo características e vantagens peculiares em relação aos jogos digitais, uma vez que dispensam alta tecnologia ou consumo de energia elétrica. Conhecidos também como board games em inglês, os jogos de tabuleiro geralmente são compostos por peças,

um tabuleiro e mecanismos de movimentação, todos regidos por um conjunto de regras preestabelecidas (Gonçalves; Junior, Bezerra, 2020).

O jogador tem a capacidade de movimentar-se pelo tabuleiro para executar tarefas, solucionar enigmas e responder perguntas, com o objetivo principal de percorrê-lo uma ou várias vezes, de acordo com as regras e objetivos estabelecidos (Cunegato, 2017; Gonçalves; Junior, Bezerra, 2020). Jogos contemporâneos de tabuleiro enfatizam estratégia, reduzindo a sorte, e possuem maior cuidado estético, sendo usados para entretenimento e educação (Cunegato, 2017). Originariamente analógicos, muitos jogos foram adaptados para o meio digital, resultando em uma vasta gama de opções (Jesus Silva; Da Silva, Junior, 2021).

O Jogo da Velha é um passatempo envolvente para dois jogadores, onde o objetivo é formar uma linha com três símbolos iguais em um tabuleiro três por três. Suas origens remontam a tempos antigos, com tabuleiros esculpidos em rochas como referências mais primitivas. Além do seu uso recreativo, o Jogo da Velha tem sido explorado como ferramenta educacional, especialmente no ensino de matemática. Monteiro (2022) destaca sua aplicação para o ensino de operações matemáticas, como multiplicação e adição, proporcionando uma forma lúdica e eficaz de desenvolver habilidades de resolução de problemas entre os alunos. Neste contexto, surge uma abordagem inovadora que combina a técnica de entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 2004), com o dinamismo do Jogo da Velha (Monteiro, 2022).

5.3.3 Estratégias Inovadoras na Pesquisa Socioeducativa: O Papel do Jogo da Velha na Coleta de Dados

Inicialmente, destacará o percurso metodológico da pesquisa, abordando as etapas fundamentais que conduziram à coleta e análise dos dados. Em seguida, serão apresentados os resultados alcançados, seguidos de uma discussão aprofundada sobre suas implicações e relevância para o campo de estudo. Para começar, é crucial ressaltar que o projeto de pesquisa passou pelo processo de avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UEPG, obtendo aprovação sob o Parecer número 5.717.992. Posteriormente, a equipe do CREAS desempenhou um papel crucial ao facilitar a comunicação com os responsáveis pelos adolescentes. Isso foi

alcançado através da organização de encontros no CREAS, nos quais a pesquisadora teve a oportunidade de explicar o propósito da pesquisa. Após o consentimento dos responsáveis, eles autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa, mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Essa abordagem ética e transparente estabeleceu uma base sólida para o desenvolvimento do estudo e garantiu a proteção dos participantes envolvidos.

Após a assinatura do termo, a pesquisadora conduziu três entrevistas semiestruturadas com os adolescentes no CREAS, como parte das atividades programadas. Os resultados revelaram respostas superficiais e dificuldades de comunicação, possivelmente devido à falta de familiaridade prévia com as medidas socioeducativas. A pesquisadora compartilhou esses resultados com a equipe e expressou sua intenção de se aproximar dos adolescentes. Inspirada por sua experiência anterior, onde levou três meses para estabelecer conexão com adolescentes em outro projeto de pesquisa⁴⁷, ela consultou seu diário de campo⁴⁸ e decidiu usar jogos como: jogo da velha, dama e xadrez. Essa abordagem mostrou-se eficaz na aproximação com as adolescentes na pesquisa do mestrado.

Após a busca na literatura, mencionada anteriormente, a pesquisadora retornou ao CREAS duas semanas depois. Lá, ela discutiu com a equipe e apresentou um projeto embasado nos autores que abordam a importância da ludicidade. O projeto incluía a introdução de três jogos aos adolescentes - jogo da velha, dama e xadrez - permitindo que cada um escolhesse apenas um. Posteriormente, caso um adolescente não soubesse jogar, a pesquisadora o ensinaria, aproveitando o momento para estabelecer um vínculo e confiança. Todos os adolescentes optaram pelo jogo da velha. Em seguida, a pesquisadora realizou perguntas para se aproximar dos adolescentes, conforme descrito no projeto entregue à equipe do CREAS. Essas perguntas incluíam o nome completo, quem escolheu o nome, composição familiar, ocupação dos familiares e desempenho escolar. As perguntas variavam dependendo do interesse dos adolescentes, especialmente daqueles mais ansiosos para jogar.

⁴⁷ Pesquisa do mestrado, Somer (2017), o qual desenvolveu grupo focal, que levou três mês para aproximar das adolescentes (meninas) da Casa Santa Luiza de Marillac e Associação de promoção a menina (APAM).

⁴⁸ Segundo Teixeira, Pacífico e Barros (2023), uma compreensão sólida da importância dos registros confiáveis e do diário de campo pode enriquecer as observações de campo, fornecendo insights valiosos sobre diversos aspectos. O diário de campo, ao capturar o que é considerado instigante, interessante ou inquietante pelo pesquisador, é essencial para documentar as experiências.

Após essa fase, a pesquisadora informou aos adolescentes sobre o início da pesquisa e seu registro por meio de gravação de áudio, utilizando o celular. Ela demonstrou o aplicativo de gravação a cada adolescente, explicando que isso facilitaria a transcrição posterior das falas.

Logo em seguida, deu-se início à entrevista semiestruturada com os adolescentes. Esta pesquisa, realizada com quinze adolescentes na cidade de Ponta Grossa/PR, buscou investigar se a prática de esportes e momentos de lazer oferecidos pelo CREAS têm um impacto positivo no cumprimento das medidas socioeducativas. Cada entrevista teve a duração de trinta a quarenta minutos. No dia agendado com a equipe do CREAS para as entrevistas com os adolescentes, foram realizadas entrevistas com apenas dois adolescentes em cada tarde programada.

Neste estudo, propõe-se uma abordagem inovadora na coleta de dados, incorporando o “jogo da velha” como metodologia lúdica nas entrevistas. Ao destacar a importância da ludicidade, busca-se proporcionar aos adolescentes uma comunicação mais fluida e descontraída, integrando suas experiências à realidade de forma eficaz. Seguem as respostas dos adolescentes:

ACREAS1: “Bem interessante, foi fácil de responder algumas perguntas, me diverti fazendo a entrevista e conversando.”

ACREAS2: “Ficou mais fácil de responder as perguntas, me senti bem.”

ACREAS3: “Foi bom, mais fácil de responder algumas perguntas, passou rápido e foi divertido.”

ACREAS4: “Foi mais fácil falar, falo pouco.”

ACREAS5: “Foi bom, eu sou mais quieto, mas ficou mais fácil para mim.”

ACREAS6: “Foi legal, bem legal, ficou fácil para eu falar. Gostei bastante, diferente.”

ACREAS7: “Foi mais fácil, eu quase não falo, eu falei um pouco né.”

ACREAS8: “Foi legal, foi mais fácil falar, jogando.”

ACREAS9: “É diferente. Eu não lembrava como jogava, mais difícil, eu acho. Mas, para falar ficou mais fácil, bem mais fácil.”

ACREAS10: “Gostei um pouco, foi mais fácil, foi legal.”

ACREAS11: “Foi legal, foi mais fácil falar, jogando.”

ACREAS12: “Foi fácil, algo diferente, foi legal.”

ACREAS13: “Foi mais fácil, eu quase não falo, eu falei um pouco né.”

ACREAS14: “É bom porque quando a gente começa uma entrevista, a gente tá meio, tipo, com a mente vazia. Eu acho que esquentar o nosso raciocínio me ajudou um pouco mais a pensar nas minhas palavras e dizer o que eu quero realmente, sabe. Tipo, foi mais fácil chegar. Fiquei melhor também, porque diminuiu a minha ansiedade para falar.”

ACREAS15: “Foi legal, bem legal, ficou fácil para eu falar. Gostei bastante, diferente”.

O uso do jogo da velha durante as entrevistas criou um ambiente mais descontraído, facilitando a comunicação entre os adolescentes e a entrevistadora. Muitos dos adolescentes relataram que se sentiram mais à vontade ao responder às perguntas, tornando o processo menos formal e mais agradável. Essa estratégia foi particularmente eficaz para reduzir a ansiedade, permitindo que os entrevistados se expressassem de forma mais aberta e natural.

A recepção positiva dessa abordagem entre os adolescentes evidencia como a gamificação pode ser uma ferramenta valiosa em contextos de atendimento socioeducativo. Ao tornar a interação mais envolvente, o jogo não só contribuiu para o engajamento, mas também facilitou a expressão de sentimentos e pensamentos que, em um ambiente mais tradicional, poderiam ser mais difíceis de articular. Para alguns, especialmente aqueles mais tímidos ou pouco inclinados a falar, o jogo serviu como um facilitador, permitindo que se sentissem mais confortáveis e dispostos a se abrir.

Essa prática pode ser compreendida à luz das representações sociais de Moscovici (2012), onde os processos de ancoragem e objetivação desempenham um papel crucial na transformação de conceitos abstratos em experiências concretas e compreensíveis para os adolescentes. A introdução de um jogo durante a entrevista atuou como um mecanismo de ancoragem, permitindo que os jovens trouxessem as memórias coletivas do grupo, mas também objetivassem suas memórias e experiências de maneira mais tangível e menos ameaçadora.

Essa abordagem lúdica também pode ser analisada a partir das diferentes camadas de memória discutidas por Sá (2015), que incluem memórias pessoais, comuns e coletivas. As memórias pessoais, que são íntimas e individuais, são evocadas quando o jogo remete os adolescentes a experiências e sentimentos específicos de suas trajetórias. Essas memórias são reforçadas pelo ambiente

descontraído do jogo, que facilita a lembrança de momentos pessoais de forma menos defensiva.

As memórias comuns, por outro lado, referem-se às experiências compartilhadas por um grupo, e são estimuladas durante a interação no jogo, onde os adolescentes podem reconhecer elementos familiares nas histórias uns dos outros. O jogo cria um espaço onde essas memórias podem ser comparadas e compartilhadas, fortalecendo os laços de identificação entre os participantes.

Já as memórias coletivas, que representam as narrativas e valores de uma comunidade mais ampla, são também evocadas no contexto do jogo, que pode incorporar elementos culturais e sociais reconhecíveis para os adolescentes. Ao participar de uma atividade lúdica que ressoa com sua cultura e experiências coletivas, os jovens não apenas relembram, mas também reafirmam sua identidade dentro de um contexto social mais amplo.

Neste contexto, o uso do jogo da velha durante as entrevistas semiestruturadas não apenas promoveu uma comunicação mais fluida, mas também refletiu a continuidade das práticas sociais ao longo do tempo, conforme as teorias de memória social de Sá (2015) sugerem. A combinação de entrevistas semiestruturadas com elementos lúdicos permitiu que os adolescentes se sentissem mais à vontade, o que, por sua vez, resultou em respostas mais espontâneas e reflexivas.

Conectando essas práticas com a teoria de Piaget, pode-se ver que o jogo atua como um facilitador no desenvolvimento cognitivo e social dos adolescentes, promovendo tanto a assimilação quanto a acomodação de novas experiências e conhecimentos. A abordagem metodológica inovadora que incorpora o jogo da velha na coleta de dados não apenas enriqueceu a pesquisa, mas também proporcionou uma experiência mais positiva e engajadora para os participantes.

Essa prática lúdica atuou como um mecanismo eficaz para quebrar barreiras psicológicas, aumentando a acessibilidade emocional dos adolescentes. Isso sugere que a inclusão de elementos como jogos em processos de entrevista pode ser fundamental para criar um espaço seguro e acolhedor, essencial para que esses jovens possam compartilhar suas experiências de forma autêntica e significativa. Além disso, ao transformar o processo de entrevista em uma experiência mais colaborativa e envolvente, a prática contribuiu não apenas para a qualidade das respostas obtidas, mas também para o bem-estar dos adolescentes, proporcionando-lhes uma vivência

mais positiva e menos formal durante o cumprimento de suas medidas socioeducativas.

Este estudo sublinha a importância de reconhecer e respeitar a individualidade e as necessidades específicas dos adolescentes nas pesquisas e práticas sociais. Ao incorporar estratégias lúdicas, como o jogo da velha, não apenas facilitou a coleta de dados, mas também se criou um ambiente mais acolhedor e humanizado para os jovens que cumprem medidas socioeducativas. Essa metodologia, que une teoria e prática, demonstra como abordagens inovadoras podem oferecer *insights* valiosos e potencialmente melhorar a eficácia dessas medidas, tanto na academia quanto na prática profissional.

A introdução do jogo, ao trazer à tona diferentes formas de memória, não só ativa as “memórias práticas” aquelas habilidades e comportamentos que os adolescentes aprendem e repetem ao longo do tempo, mas também enriquece a interação social. Segundo Goffman (2009), essas interações criam um espaço onde os adolescentes podem compartilhar suas experiências de maneira mais fluida e integrada, promovendo uma comunicação mais natural e menos formal. A gamificação, nesse contexto, se revela uma ferramenta eficaz para diminuir as barreiras psicológicas que muitas vezes dificultam a comunicação, permitindo que as memórias sociais, pessoais e coletivas sejam expressas de forma mais completa e autêntica.

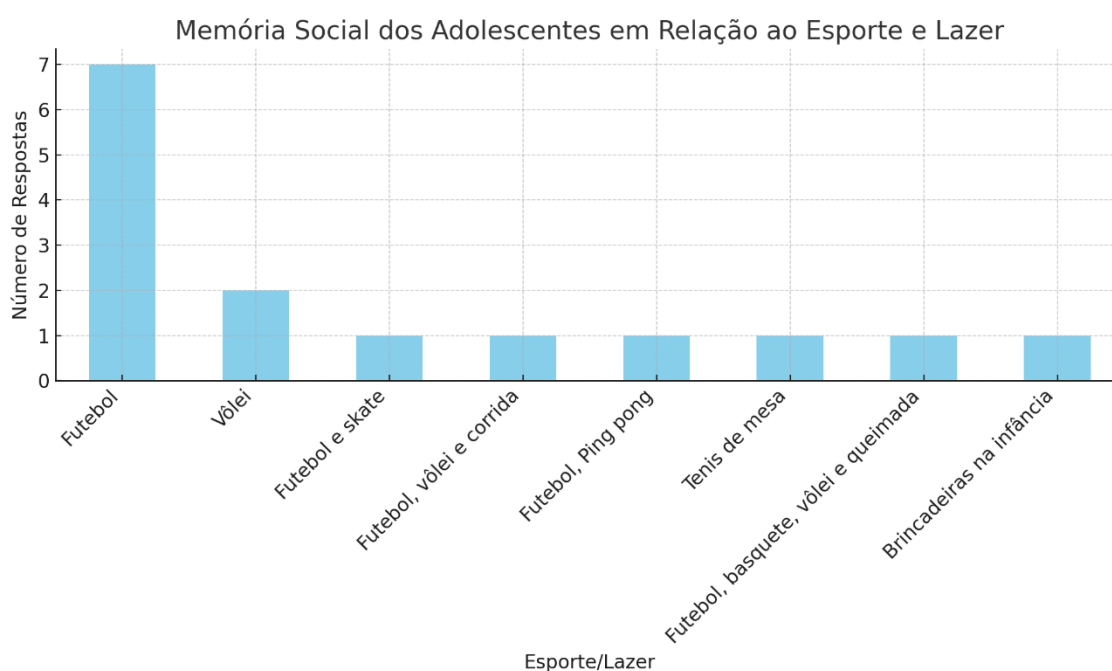
Em conclusão, ao adotar estratégias lúdicas como o jogo da velha, conseguimos não apenas captar informações valiosas, mas também melhorar a experiência dos adolescentes durante o cumprimento das medidas socioeducativas. Esse estudo mostra que a gamificação pode transformar o ambiente de pesquisa e intervenção, tornando-o mais acessível, inclusivo e eficaz, beneficiando tanto os jovens quanto os profissionais envolvidos.

5.4 ANCORAGEM CULTURAL E MEMÓRIAS SOCIAIS: A INFLUÊNCIA DO ESPORTE E LAZER NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS ADOLESCENTES

O estudo da memória social, especialmente em contextos de medidas socioeducativas, revela como as lembranças e as práticas cotidianas moldam as identidades individuais e coletivas. Ao explorar as respostas dos adolescentes à pergunta sobre suas memórias associadas a esporte e lazer, é possível perceber como essas práticas não apenas ocupam um lugar central em suas vidas, mas também servem como importantes âncoras para a construção de suas identidades sociais. A análise dessas respostas oferece uma visão detalhada sobre as representações sociais e a memória social, baseando-se nos estudos de autores como Moscovici (2012), Goffman (2009) e Sá (2015), que aprofundam o entendimento sobre como as experiências individuais e coletivas se entrelaçam na formação da representação social, interação e memória social.

Na figura 15, apresenta-se a resposta da questão 2 realizada através da entrevista semiestruturadas com os adolescentes no CREAS em Ponta Grossa/PR.

Figura 15- Resposta da questão, “2 - Quando se fala em esporte e lazer o que vem em sua lembrança/memória?”, da entrevista semiestruturada com os adolescentes no CREAS



Fonte: A autora.

O gráfico apresentado destaca como os adolescentes associam suas memórias ao esporte, com a maioria deles mencionando o futebol. Isso reflete a forte

influência desse esporte na cultura brasileira e em suas vivências pessoais. O futebol, por ser amplamente acessível e parte integrante do cotidiano, não apenas ocupa um lugar central nas memórias desses adolescentes, mas também serve como um pilar na construção de suas identidades sociais.

Explorar a memória social em contextos de medidas socioeducativas revela como lembranças e práticas sociais moldam identidades individuais e coletivas. As respostas dos adolescentes sobre suas experiências com o esporte evidenciam que essas práticas atuam como âncoras para a construção de suas identidades e fortalecem a conexão com a comunidade, mostrando o impacto dessas vivências na formação social e cultural.

Nesse contexto, o "Modelo Analítico dos 5 E's" de Marchi Júnior oferece uma perspectiva abrangente do esporte, destacando suas múltiplas funções na sociedade contemporânea. Emoção, Estética, Ética e Espetáculo são interligados pela Educação, que atua como eixo central, reforçando valores como o "jogo limpo" e promovendo a construção de identidades. Essa abordagem evidencia que o esporte vai além da prática física, configurando-se como um fenômeno cultural, social e formativo. (Elias; Duninng, 1992; Marchi Júnior, 2015)

As representações sociais, conforme discutido por Moscovici (2012), desempenham um papel fundamental na forma como os adolescentes concebem e vivenciam o esporte e o lazer. Através do processo dialético de ancoragem e objetivação, esses jovens internalizam práticas sociais e culturais, como o futebol, transformando-as em partes integradas de suas identidades e experiências de vida. A ancoragem, que envolve a assimilação de novos conceitos através da conexão com algo já conhecido, é evidente quando o futebol é mencionado repetidamente como a principal lembrança relacionada ao lazer, e a memória coletiva do grupo. Isso ocorre porque o futebol, sendo um esporte amplamente acessível e popular no Brasil, já está profundamente enraizado nas práticas culturais dos adolescentes.

Por outro lado, a objetivação, que é o processo pelo qual essas práticas se tornam concretas e tangíveis na memória, aparece nas descrições de como o futebol e outros esportes são praticados no dia a dia. O fato de que alguns adolescentes também mencionam esportes como *skate* e *vôlei* indica uma diversificação na memória social desses jovens, embora o futebol continue sendo a principal referência. Isso demonstra como as representações sociais estão em constante diálogo com as

experiências pessoais, gerando memórias que, embora variadas, ainda compartilham elementos comuns.

Quando se explora as diferentes camadas de memória envolvidas, a teoria de Sá (2015) sobre memória social oferece uma base para compreender como as memórias pessoais, comuns e coletivas se entrelaçam. As memórias pessoais dos adolescentes, que incluem suas lembranças de práticas esportivas, são moldadas pelas memórias comuns aquelas compartilhadas dentro de um grupo social e, por fim, pelas memórias coletivas, que são as lembranças que uma sociedade mantém ao longo do tempo. O conceito de “memórias práticas”, que são as memórias incorporadas nas práticas habituais e nos rituais coletivos, como os jogos de futebol que os adolescentes mencionam. Essas memórias práticas não são apenas lembranças, mas também ações que continuam a perpetuar normas e comportamentos dentro da comunidade.

Goffman (2009), com sua teoria da interação social, complementa essa análise ao sugerir que as práticas esportivas e de lazer, além de serem memórias, também são formas de interação social. A maneira como os adolescentes se envolvem nesses esportes, como se apresentam e se comportam durante essas atividades, reflete não apenas suas memórias, mas também suas identidades sociais em formação. A interação pela ação, como Goffman propõe, é essencial para entender como essas memórias se manifestam na prática cotidiana e como os adolescentes usam o esporte e o lazer para negociar suas posições dentro da sociedade.

O futebol emerge como a principal âncora na memória social desses adolescentes, servindo como um elo entre suas experiências pessoais e as representações sociais mais amplas. Embora haja uma diversificação nas atividades lembradas, o predomínio do futebol reflete a forte influência da cultura esportiva brasileira e a importância desse esporte na construção de um senso de pertencimento e identidade coletiva. Essas memórias, sejam elas pessoais, comuns ou coletivas, contribuem para moldar as práticas e as interações dos adolescentes, garantindo a continuidade dessas tradições e fortalecendo a coesão social dentro do grupo.

É fundamental destacar que há distinções conceituais importantes entre esporte, lazer, recreação, jogos e brincadeiras, o que representa um ponto central de reflexão na presente pesquisa. Embora a legislação muitas vezes agrupe os termos “esporte e lazer”, autores como Elias e Dunning (1992) abordam essas práticas a partir

de perspectivas diferenciadas, sobretudo ao discutir o papel do controle das emoções e das tensões miméticas. Essas tensões, que permitem um “descontrole controlado” das emoções, estão presentes tanto no esporte quanto em determinadas formas de lazer, mas em intensidades e formatos distintos.

No esporte, há uma estrutura mais formalizada, com jogadores, regras rígidas, arbitragem, torcida e espectadores em um ambiente competitivo e socialmente reconhecido (Linhales, 1996; Tubino; Garrido; Tubino, 2006). Já o lazer, embora também possa envolver tensões miméticas, é mais espontâneo e livre, sendo vivenciado em contextos como clubes, praças ou espaços comunitários, onde a competição é mais simbólica e menos institucionalizada (Elias; Dunning, 1992). Por outro lado, os jogos e brincadeiras, apesar de também mobilizarem o imaginário e a mimese, não necessariamente se enquadram como práticas formais de esporte ou lazer. Esse é um ponto crucial para diferenciar as experiências relatadas pelos adolescentes entrevistados, que, em sua maioria, mencionaram memórias relacionadas a jogos espontâneos e brincadeiras informais muitas vezes em quadras de bairro, pátios escolares ou campos improvisados sem a presença de árbitros, técnicos ou público (Gonçalves; Junior; Bezerra, 2020).

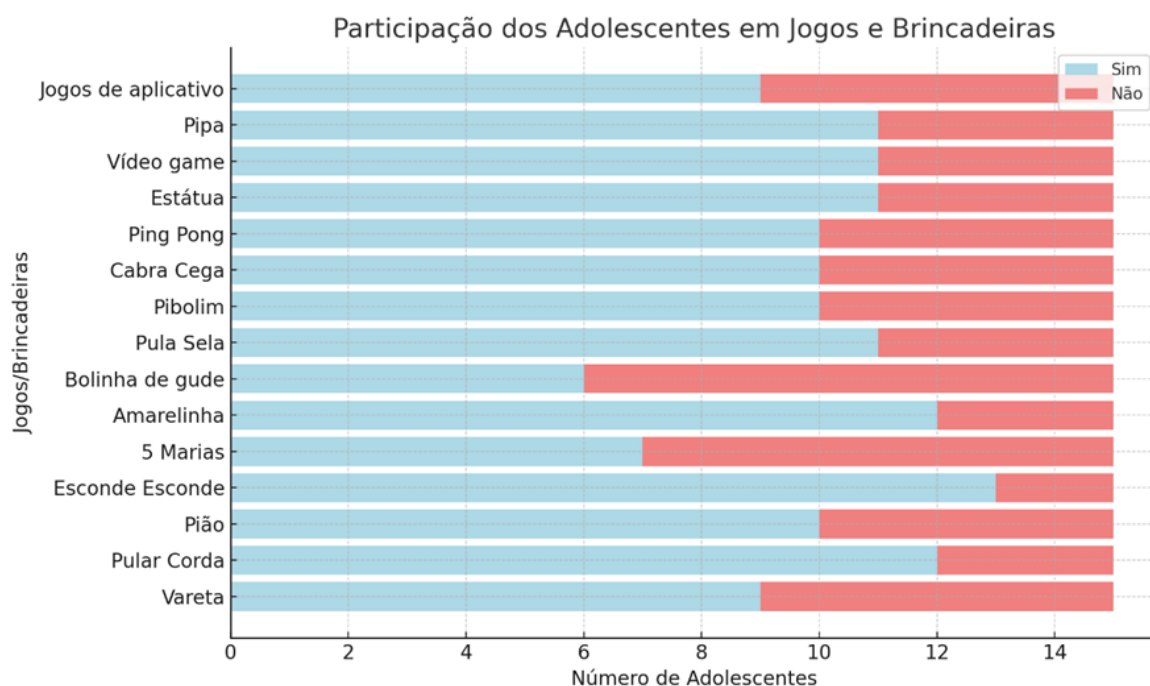
Autores como Brêtas (1997) e Marcellino (1990) destacam o caráter criativo da recreação, ampliando sua definição para além do simples entretenimento. Nesse sentido, Silva (2011); L. R. Silva (2015a) e Dias *et al.* (2017) reforçam que a recreação também promove descanso e desenvolvimento pessoal, em diálogo com a visão de Dumazedier (1975), que compreende o lazer como um tempo produtivo e formativo.

Nesse contexto, a discussão sobre o conceito de “jogo” torna-se pertinente. Para Sobreiro (2020), trata-se de um conceito multifacetado, com aplicações que vão do entretenimento à educação, passando pelo marketing e pela recreação. O autor diferencia os jogos analógicos como os de tabuleiro e cartas dos digitais, destacando que os primeiros não dependem de tecnologia avançada ou energia elétrica. Nessa mesma linha, Gonçalves, Junior e Bezerra (2020) enfatizam o valor educativo e social dos jogos de tabuleiro, também chamados board games, que operam com peças, tabuleiros e regras fixas, proporcionando interação, aprendizado e experiências coletivas significativas.

Na figura 16, apresenta-se a resposta da questão 7 realizada através da entrevista semiestruturadas com os adolescentes no CREAS em Ponta Grossa/PR. O gráfico de barras ilustrando claramente quais jogos são mais ou menos populares

entre os adolescentes. Jogos como “Esconde Esconde”, “Amarelinha”, e “Pular Corda” tiveram alta participação, enquanto outros, como “Bolinha de gude” e “5 Marias”, tiveram menos adesão.

Figura 16 – Resposta da questão 7 “Quais desses jogos/brincadeiras você já praticou?” entrevista semiestruturada com os adolescentes no CREAS.



Fonte: A autora.

Na análise das respostas à pergunta “Quais desses jogos/brincadeiras você já praticou?”, extraída das entrevistas semiestruturadas com os adolescentes do CREAS, mergulhou-se em um complexo panorama de representações sociais e memórias sociais que moldam o imaginário desses adolescentes em relação ao lazer. Sá (2015) aborda a memória social como um processo que articula experiências individuais e coletivas, construindo um legado compartilhado que influencia práticas e identidades sociais. No contexto do lazer de adolescentes em medidas socioeducativas, essa teoria ajuda a compreender como jogos tradicionais, como “Esconde Esconde” e “Amarelinha”, não são apenas atividades recreativas, mas também expressões de uma memória coletiva. Essas práticas conectam o passado do grupo às vivências individuais dos adolescentes, reforçando sua identidade social e promovendo vínculos com a comunidade.

No contexto dos jogos tradicionais, como “Pular Corda” ou “Esconde Esconde”, a ancoragem vincula essas atividades às memórias pessoais e coletivas, enquanto a objetivação transforma essas práticas em símbolos culturais

compartilhados. A objetivação, por sua vez, acontece quando essas práticas, inicialmente abstratas, se tornam concretas através das ações repetidas e dos rituais do brincar. Assim, jogos como “Bolinha de gude” e “5 Marias”, apesar de menos praticados, ainda sobrevivem como parte da memória coletiva, mesmo que com menor intensidade em comparação aos mais populares. Esses jogos, ao se enraizarem no cotidiano dos adolescentes, funcionam como pontos de referência que integram o passado coletivo às vivências individuais, fortalecendo a identidade social.

Essas práticas lúdicas, apesar de não configurarem, conceitualmente, esporte ou lazer nos moldes do Modelo Analítico dos 5 E's, proposto por Marchi Júnior (2015), não deixam de desempenhar um papel importante na socialização dos adolescentes. O modelo de Marchi Júnior, fundamentado em Norbert Elias, compreende o esporte como um fenômeno polissêmico, com múltiplos significados que variam conforme o contexto. Isso amplia a compreensão do que pode ser considerado formativo no universo das práticas corporais e evidencia que, embora os adolescentes da pesquisa não tenham tido amplo acesso ao esporte ou lazer formalizados, suas vivências com jogos e brincadeiras ainda representam formas relevantes de expressão cultural, convívio social e construção de memórias.

Sá explica que as memórias sociais tanto individuais quanto coletivas emergem e se consolidam por meio dessas práticas. Os jogos tradicionais, mais do que atividades recreativas, carregam significados profundos que moldam as experiências e reforçam os laços entre os adolescentes e suas comunidades. Um exemplo prático dessa conexão é a narrativa frequentemente utilizada, a ideia de “tirar os adolescentes da rua”. Embora esteja inserida em um universo consensual e reificado, essa frase reflete uma tentativa de ancorar as atividades esportivas e recreativas em representações sociais que priorizam a inclusão e o afastamento de situações de risco. No entanto, essa visão pode limitar a compreensão das experiências reais dos adolescentes, ignorando o papel cultural e identitário do lazer. Ao reconhecer essas complexidades, é possível valorizar os jogos e o esporte não apenas como ferramentas de inclusão, mas como expressões culturais fundamentais para a formação da identidade e do tecido social dos adolescentes. Elias e Dunning (1992) contribuem ao destacar o papel do esporte e do lazer como reguladores das tensões sociais, essas práticas ajudam a canalizar emoções de forma segura.

A teoria de Sá (2015) sobre memória social nos ajuda a desdobrar essas camadas de memórias, mostrando que as recordações de brincadeiras não são

apenas individuais (memórias pessoais), mas também compartilhadas entre grupos (memórias comuns) e preservadas ao longo do tempo por toda a comunidade (memórias coletivas). Essa intersecção entre o individual e o coletivo é essencial para compreender como os jogos e brincadeiras, apesar de suas variações em popularidade, continuam a desempenhar um papel na formação das identidades juvenis.

O gráfico que ilustra a participação dos adolescentes em diferentes jogos reflete de forma clara a complexidade das memórias práticas no cotidiano juvenil. A alta adesão a brincadeiras como “Esconde Esconde” e “Amarelinha” revela a força dessas memórias coletivas, enquanto a menor prática de jogos como “Bolinha de gude” sugere uma mudança nos hábitos culturais. No entanto, essa variação não elimina completamente essas práticas do repertório cultural dos jovens, mostrando que, mesmo menos populares, elas ainda carregam camadas profundas de significado social e cultural. Essas práticas continuam a moldar a memória coletiva e a identidade dos adolescentes ao longo do tempo, evidenciando como o brincar é mais do que uma simples atividade de lazer: é uma forma de manter viva uma tradição cultural compartilhada.

As chamadas *memórias práticas*, conforme discutido por Sá (2015) embasado em Connerton (1993), manifestam-se nas rotinas e nos rituais coletivos que os adolescentes vivenciam. No contexto dos jogos e brincadeiras, essas memórias são incorporadas nas habilidades físicas, nas regras e nas normas de comportamento que os adolescentes aprendem e replicam. Goffman (2009) complementa essa visão ao destacar que, além de lazer, esses jogos funcionam como espaços importantes de interação social. É através dessas interações que os adolescentes negociam suas identidades, ajustam seus papéis sociais e reafirmam seus vínculos com o grupo. Assim, essas atividades lúdicas se configuram como experiências que ajudam a definir quem são e como se relacionam com o outro.

Nas falas dos adolescentes, as *memórias práticas* são particularmente moldadas pelas atividades de esporte e lazer, que desempenham um papel fundamental na construção de suas identidades sociais. Observando as respostas dos adolescentes atendidos pelo CREAS de Ponta Grossa/PR, ficou evidente que essas memórias estão fortemente enraizadas em suas rotinas esportivas e recreativas, em espaços dos bairros e comunitários. Essas atividades não apenas preenchem o tempo

livre, mas são lembranças que se ligam a uma vivência coletiva, refletindo o ambiente cultural e social em que estão inseridos.

O futebol destaca-se como a principal prática esportiva associada às memórias desses adolescentes, funcionando como uma memória coletiva que conecta os jovens à cultura brasileira e reforça laços sociais. A prática frequente do futebol, assim como outras atividades como skate e vôlei, atua como memória prática, onde normas sociais e comportamentais são internalizadas, moldando identidades e promovendo coesão social. Além disso, jogos tradicionais como “Esconde Esconde” e “Amarelinha” reforçam memórias comuns entre gerações, criando um elo entre passado e presente. Essas práticas, Connerton (1993 apud Sá, 2015) explica que as memórias vivenciadas, perpetuam experiências vividas e sustentam interações sociais.

Entretanto, o estudo revela um desafio importante: a fragilidade na implementação da intersetorialidade no contexto das medidas socioeducativas. A falta de uma integração eficaz entre setores como saúde, educação e assistência social impede que essas práticas sejam plenamente apoiadas e fortalecidas de maneira institucional. Essa falha cria uma memória coletiva de frustração, tanto para os adolescentes quanto para os profissionais envolvidos, uma vez que as oportunidades para expandir e consolidar essas *memórias práticas*, de forma estruturada e contínua, são limitadas.

As memórias práticas associadas ao esporte e ao lazer são essenciais para a formação da identidade social dos adolescentes. Elas fornecem uma base para o comportamento e a socialização, conectando os jovens a suas comunidades e promovendo um senso de pertencimento que transcende contextos de vulnerabilidade. Desse modo, o adolescente que é o agente, ao agir, reflete as necessidades e circunstâncias sociais que o influenciam, mas também possui a capacidade de transformar essas estruturas.

Essas vivências repetidas no cotidiano atuam como âncoras para o crescimento individual e coletivo. Contudo, a fragmentação da intersetorialidade dificulta a institucionalização dessas práticas, limitando seu potencial transformador. Reconhecer e apoiar o valor dessas memórias é crucial para uma reintegração social mais eficaz.

5.5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIA SOCIAL DAS PRÁTICAS INTERSETORIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

A intersectorialidade desempenha um papel crucial na efetividade das políticas públicas, especialmente quando se trata de atender adolescentes em medidas socioeducativas. Em espaços como o CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar, Vara da Infância e Juventude e Secretaria de Esporte, essa colaboração entre setores não é apenas uma recomendação teórica, mas uma prática indispensável para garantir que as ações socioeducativas sejam realmente integradas e eficazes. A partir da questão “Nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade (LA e PSC), como você considera a relevância da intersectorialidade?” apresenta-se a realidade desses espaços no cotidiano.

5.5.1 CREAS: A Busca por Colaboração entre Setores e os Obstáculos na Implementação da Intersectorialidade

A intersectorialidade, no CREAS é reconhecida como crucial, mas marcada por desafios e falhas. A ancoragem ocorre na percepção de que o sistema socioeducativo precisa integrar múltiplos setores, como saúde, educação e assistência social, para lidar de forma mais eficaz com os adolescentes em medidas socioeducativas. Ainda, na necessidade prática de atendimento integrado, onde o adolescente é visto como uma entidade única que atravessa diferentes setores. Esse conceito fica evidente em alguns relatos, o PCREAS1, afirma que a, “reinserção e a reintegração desse adolescente é quando eu o encaminho para rede, para dizer para ele, olha tem uma rede aqui, que quando você precisar, ela vai te atender, para que você não recaia”.

Também, a intersectorialidade é ancorada nas práticas sociais diária dos profissionais que precisam lidar com múltiplas demandas sem o suporte adequado de outras áreas. O PCREAS1, alude que “O grande problema do serviço público, eu não falo só da área da assistência social é falta de recursos humanos. Você vai lá no Caps, o Caps está com a equipe completa? O CREAS está com a equipe completa? O CRAS está com a equipe completa? A unidade de saúde está com a equipe completa? O que precisa é de recursos humanos, para dar qualidade ao serviço.” Essa percepção ajuda a ancorar o conceito de intersectorialidade na realidade do trabalho diário. Ainda

é ancorada na crítica à falta de recursos, que é uma realidade compartilhada e conhecida.

Complementando, a intersectorialidade é ancorada na ideia de que, sem recursos humanos adequados, a colaboração entre setores é inviabilizada, conforme confirmado na fala do PCREAS1 “Eu vejo o quanto é importante a gente ter a visão da psicologia dentro da socioeducação. Porque a gente tem muita questão do transtorno mental e do uso abusivo de substâncias psicoativas”.

Outra ancoragem da intersectorialidade se dá na prática cotidiana de avaliação coletiva, onde diferentes profissionais compartilham suas perspectivas, ancorando o conceito de intersectorialidade como parte essencial do trabalho no CREAS, como visto na fala do PCREAS1, “Hoje, eu posso dizer que sim. Porque eu tenho uma equipe que, a gente se senta, avalia, e dá o seu olhar”.

Assim, no CREAS, a ancoragem em relação à intersectorialidade se dá a partir da compreensão de que os adolescentes em medidas socioeducativas necessitam de uma rede integrada para que o processo de reintegração seja eficaz. As falas dos profissionais ancoram a ideia de intersectorialidade como uma necessidade absoluta, onde diferentes setores (saúde, educação e assistência social) devem colaborar para garantir que os adolescentes recebam um apoio integral. Em uma das falas, a profissional menciona PCREAS1 “A intersectorialidade [...] é essencial, porque o adolescente que é da saúde, o adolescente da assistência é o adolescente da educação”. A ancoragem ocorre ao se reconhecer que o adolescente é visto como um ser integral, cujas necessidades não podem ser atendidas por um único setor, mas requerem a colaboração de todos.

Assim vê-se que a transposição da intersectorialidade do universo reificado para o consensual encontra barreiras na prática entre os diferentes setores. A análise sobre a objetivação e o universo reificado da intersectorialidade no CREAS reflete as complexidades enfrentadas na implementação de políticas públicas. No entanto, a prática enfrenta desafios significativos. No CREAS se reflete na criação de fluxos formais de atendimento, como os acordos com o núcleo de educação para encaminhar adolescentes às vagas escolares. No entanto, apesar dessas iniciativas, muitas vezes a implementação enfrenta obstáculos práticos, como a falta de profissionais e recursos, o que prejudica a eficácia do atendimento. O PCREAS1 aponta: “O grande problema do serviço público, eu não falo só da área da assistência social, é falta de recursos humanos [...], o que precisa é de recursos humanos, para

dar qualidade ao serviço”. A fala evidencia a escassez de pessoal como um desafio constante, afetando diretamente a qualidade e a continuidade dos serviços prestados.

Apesar disso, existem esforços para fortalecer o trabalho em rede. Segundo o PCREAS1, “Hoje nós temos um fluxo de atendimento formalizado com o núcleo regional de educação onde a gente solicita vaga diretamente para o núcleo”, o que mostra um avanço na tentativa de integrar os setores de educação e assistência social. O PCREAS2 reforça essa visão de intersetorialidade, destacando que “é bem importante, eles estarem também participando do Caps, e das atividades do CRAS [...] Tem que ter essa rede para atender esse adolescente”, sublinhando que o sucesso do atendimento socioeducativo depende dessa articulação entre os diferentes serviços.

Além disso, o PCREAS4 menciona a necessidade de ampliar as oportunidades de cultura, esporte e lazer: “Eu acho muito relevante [...] sinto que deveria ter mais oportunidades, principalmente [...] de cultura de esporte de lazer”. Essa fala reforça a importância do esporte e lazer no processo de ressocialização dos adolescentes, mas também indica que a oferta ainda é limitada.

O PCREAS5 complementa ao explicar a interdependência dos serviços: “Um serviço depende do outro [...] uma das funções do CRAS é inserir o adolescente no mercado de trabalho, [...] Isso na verdade hoje, o CREAS, entra em contato direto, com o adolescente aprendiz da prefeitura, ou com o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola).” Nesse momento, fica evidente que o sucesso da reintegração dos adolescentes passa pela colaboração de várias instituições, que devem trabalhar juntas para garantir que todas as necessidades dos jovens sejam atendidas.

O PCREAS1 “a gente tem vários parceiros, e eu falo assim, a socioeducação é: poder judiciário; Ministério público; Defensoria pública e execução. Execução é: meio aberto; meio fechado e semiliberdade, é a gente consegue se conversar hoje nós temos uma relação mais próxima de Ministério Público, poder judiciário e CREAS. [...] A gente tem essa abertura, eu acho isso, assim, que não tem isso, nos outros municípios”. A fala do PCREAS1 enfatiza a existência de uma rede de parcerias ilustrando como a objetivação da intersetorialidade se concretiza por meio de relações mais próximas entre esses atores sociais. A afirmação de que “a gente tem essa abertura” sugere um reconhecimento das oportunidades de diálogo e cooperação que podem ser aproveitadas para melhorar o atendimento socioeducativo. Essa

colaboração é fundamental para garantir que as ações sejam integradas e eficazes, abordando as necessidades dos adolescentes de maneira eficazes.

A objetivação da intersectorialidade é percebida na prática de multidisciplinaridade, onde diferentes olhares e perspectivas se encontram e são operacionalizados para um atendimento mais integrado. PCREAS1, “A gente preza pelo princípio da temporalidade. Esse princípio está disposto no SINASE. Porque o tempo do adolescente é diferente do nosso tempo”.

O PCREAS1 menciona o “princípio da temporalidade”, isso indica uma consciência crítica sobre a necessidade de adaptar os serviços às realidades específicas dos adolescentes atendidos, promovendo uma abordagem mais sensível e eficaz. A temporalidade se torna um elemento chave na objetivação da intersectorialidade, pois permite que os profissionais ajustem suas intervenções conforme as necessidades individuais dos adolescentes.

A objetivação da intersectorialidade evidencia os obstáculos práticos em transformar essa ideia abstrata em uma realidade concreta. Embora idealizada como um princípio essencial das práticas socioeducativas, a fragmentação dos serviços e a falta de comunicação entre os setores dificultam sua plena implementação. Conforme mencionado pela PCREAS1, “Eu preciso que essa rede intersectorial se converse... Porque o pessoal não se conversa”, percebe-se a dificuldade em concretizar esse conceito de forma funcional no cotidiano das práticas.

Esse cenário também pode ser compreendido com uma ênfase no processo de ancoragem. A intersectorialidade, enquanto conceito ainda não plenamente integrado, carece de uma conexão eficaz com os referenciais e conhecimentos prévios das práticas dos profissionais envolvidos. Em vez de ser classificada e incorporada em um sistema já conhecido, ela permanece como uma ideia abstrata que não se traduz em ações coordenadas. Como destacado PCREAS3, “é a parte mais importante das medidas socioeducativas, essa ligação, mas tem muitas falhas no sistema. Assim, em teoria era para todo mundo se ajudar, funcionar direitinho, mas eu percebo que pelo menos o meu trabalho no CREAS, que a gente fica correndo atrás ali.”

Essa fala ilustra o déficit do sistema que impede que a intersectorialidade seja interpretada e integrada de maneira funcional pelas equipes, gerando a falta de objetivação reforçada pela desconexão entre o ideal e a prática. O resultado é uma assistência fragmentada, que não responde adequadamente às necessidades dos

adolescentes, revelando como a falha nesses processos compromete a efetividade das medidas socioeducativas.

Em relação a memória social: memórias pessoais, memórias comuns e memórias coletivas, no CREAS, a análise destacará as “memórias práticas”, que é construída em torno das experiências coletivas e compartilhadas dos profissionais que lidam diariamente com adolescentes em medidas socioeducativas. Essa memória se reflete na forma como as práticas são narradas e internalizadas, especialmente em relação à intersectorialidade.

A memória social no CREAS está marcada por uma série de experiências comuns, como a falta de recursos e a necessidade constante de cooperação intersectorial. Os profissionais têm uma memória coletiva das dificuldades encontradas na implementação de práticas intersectoriais e no atendimento aos adolescentes. Isso é evidenciado nas narrativas que mencionam repetidamente as barreiras institucionais, como a falta de médicos no CAPSij ou a resistência das escolas em aceitar adolescentes em medidas socioeducativas.

Os significados compartilhados atribuídos às práticas intersectoriais refletem uma memória social que valoriza a tentativa de colaboração, mas que também reconhece suas limitações. Por exemplo, a fala de um profissional sobre a temporalidade dos processos socioeducativos “Prezamos pelo princípio da temporalidade [...]” (PCREAS1) revela uma memória coletiva que entende a importância do tempo no atendimento socioeducativo, mas também reconhece as falhas sistêmicas que atrasam esse processo.

A memória social do CREAS se fundamenta na percepção de estereótipos e preconceitos que influenciam o trabalho intersectorial, revelando as barreiras que o sistema socioeducativo enfrenta na prática. PCREAS1 “Eu vejo o quanto é importante a gente ter a visão da psicologia dentro da socioeducação. Porque a gente tem muita questão do transtorno mental e do uso abusivo de substâncias psicoativas”. A memória social aqui destaca a importância da intersectorialidade na integração de diferentes disciplinas, como a psicologia, no atendimento dos adolescentes, reconhecendo as complexidades das suas necessidades. “Hoje, eu posso dizer que sim. Porque eu tenho uma equipe que, a gente se senta, avalia, e dá o seu olhar (PCREAS1)”. Esta fala reflete a memória social positiva no CREAS sobre a intersectorialidade, onde a colaboração entre diferentes profissionais é vista como uma prática efetiva. “A intersectorialidade, interdisciplinaridade, ou talvez a gente pensar

interdisciplinaridade é muito para o nosso contexto hoje, a multidisciplinaridade, se você já tiver esses diversos olhares ali” (PCREAS1). A memória social no CREAS valoriza a necessidade de múltiplas perspectivas e a colaboração entre setores, apesar das dificuldades, mostrando como essas práticas são vistas como essenciais para um atendimento eficaz.

Essas análises vêm de encontro com a análise da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) no contexto do CREAS revelando a complexidade e a importância das interações entre os profissionais de diferentes setores na implementação das práticas das medidas socioeducativas. A DIPS enfatiza a interatividade como um aspecto central das práticas sociais. No contexto do CREAS, as interações entre os profissionais são descritas como um “esforço constante para alinhar ações entre diferentes setores”. Isso demonstra que as trocas não são meramente reativas, mas sim processos ativos onde os profissionais buscam colaborar e adaptar suas abordagens para atender melhor às necessidades dos adolescentes. A necessidade de “o pessoal não se conversa” ressalta a importância do diálogo e da interação contínuas para garantir que as práticas estejam alinhadas e sejam eficazes.

A dinamicidade é outro componente essencial da DIPS, refletindo a capacidade das práticas sociais de se adaptarem às mudanças. A fala do PCREAS3 menciona que “em teoria era para todo mundo se ajudar, funcionar direitinho”, mas destaca que, na prática, existem “muitas falhas no sistema”. Isso indica que as práticas socioeducativas precisam evoluir continuamente por meio da interação para que ocorra alteração da representação social. A dinamicidade é crucial para a eficácia do trabalho intersetorial, pois permite que os profissionais ajustem suas estratégias conforme as necessidades e contextos específicos.

A reciprocidade é evidente na interação contínua entre práticas e representações sociais. O PCREAS1 expressa uma necessidade clara de que “essa rede intersetorial se converse”, o que implica que as práticas devem ser constantemente avaliadas e ajustadas com base no feedback recebido das interações. Essa retroalimentação é vital para redefinir e transformar as representações sociais sobre o atendimento socioeducativo, garantindo que as ações sejam relevantes e eficazes.

Em suma, o contexto do CREAS confirma a análise da DIPS revelando um cenário onde a interatividade, dinamicidade e reciprocidade são fundamentais para o

sucesso das medidas socioeducativas. As falas dos profissionais destacam tanto os esforços para promover uma colaboração efetiva quanto os desafios enfrentados na prática. Para que a intersectorialidade funcione plenamente, é necessário um compromisso contínuo com o diálogo, a adaptação às mudanças e a construção de uma rede de apoio sólida entre os diversos setores envolvidos no atendimento aos adolescentes.

5.5.2 CAPSij e a Resistência ao Tratamento: A Busca pela Intersectorialidade Eficaz no Atendimento aos Jovens

No CAPSij, a intersectorialidade é reconhecida como essencial, mas também é vista como problemática. A ancoragem dessa ideia está na compreensão de que a saúde mental e a reintegração social dos adolescentes exigem uma abordagem multidisciplinar, integrada com setores como assistência social e educação. O PCAPSij¹² critica a prática atual, afirmando: “Às vezes o povo preocupa, mais com o trabalho do outro, do que o seu próprio trabalho”. Essa fala revela a tendência de os profissionais se concentrarem mais nas falhas dos outros setores do que em suas próprias responsabilidades. Essa ancoragem na crítica sugere que, embora exista uma compreensão teórica da importância da intersectorialidade, na prática, os profissionais muitas vezes falham em se comprometer plenamente com essa colaboração.

O PCAPSij¹ reforça essa crítica, observando que “as vezes existe essas dificuldades no sentido de entender que aquele adolescente é da rede e não de um serviço específico [...] Quando se trata de conversa, muito mais no sentido de cobranças, se cada um está fazendo a sua parte.” Assim, a colaboração entre os setores, que deveria ser uma prática fluida, acaba sendo comprometida por uma falta de compreensão do papel compartilhado no cuidado do adolescente.

A frustração com essa falta de colaboração é evidente. O PCAPSij¹ comenta que a intersectorialidade é fundamental para que os adolescentes compreendam suas escolhas e o “estilo de vida” que os levou ao ato infracional. Isso sugere que o suporte da rede é essencial para que esses jovens consigam refletir sobre suas ações e encontrar caminhos de mudança. No entanto, o PCAPSij⁷ destaca que muitos adolescentes desistem do tratamento, e quando recaem, é difícil recuperá-los: “A

gente vai, busca, faz visita, tenta recuperar de alguma forma". Esse processo de idas e vindas demonstra como a falta de suporte estruturado prejudica o tratamento.

Outro ponto importante, trazido pelo PCAPSij12, é a dificuldade em vincular os adolescentes ao tratamento: "Aqui a gente entende, no Caps, que a pessoa queira estar no tratamento, tem que fazer sentido para a pessoa estar aqui". Muitas vezes, os adolescentes são encaminhados obrigatoriamente pela Vara da Infância, sem compreender ou aceitar o tratamento, o que torna o vínculo frágil. O profissional ressalta que a resistência dos jovens ao tratamento é um grande obstáculo, reforçando a necessidade de uma rede intersetorial mais coesa para apoiá-los.

A falta de apoio da família e da rede também é uma constante, como aponta o PCAPSij12: "O Caps já teve pacientes que teve tantas idas e vindas [...] muitas dessas recaídas porque a família não está estruturada". A ancoragem da intersetorialidade aqui está na percepção de que, sem o suporte adequado de todos os serviços, os adolescentes continuarão a recair, e o sistema falha em fornecer a estrutura necessária para evitar isso. A crítica se intensifica com a observação de que muitas vezes "as pessoas querem impor a outros serviços seu trabalho", em vez de colaborar de forma eficaz.

A intersetorialidade no CAPSij está firmemente ancorada na percepção de que os adolescentes, muitos deles usuários de substâncias psicoativas e com problemas de saúde mental, precisam de uma abordagem integrada. Como afirma o PCAPSij1, "o cuidado tem que ser compartilhado". No entanto, a dificuldade em garantir que essa colaboração ocorra de maneira efetiva continua sendo uma barreira, resultando em um atendimento fragmentado que não consegue atender plenamente às necessidades complexas desses jovens.

A objetivação no CAPSij se manifesta nas tentativas de integrar diferentes setores para atender às necessidades dos adolescentes, reconhecendo que a saúde mental e a reintegração social são interdependentes. A frase "Se o serviço, e a rede não tomar conta da situação, ele vai sempre recair" (PCAPSij2) destaca que, apesar do reconhecimento teórico da intersetorialidade, na prática, as falhas na comunicação e na cooperação entre os setores comprometem a continuidade do acompanhamento dos adolescentes. Essa afirmação vai de encontro com a representação do CREAS.

A fala "nós atendemos a questão de saúde mental, a questão socioeducativa propriamente dita é feita no CREAS" (PCAPSij12) evidencia uma compreensão clara das funções de cada setor, mas também revela uma limitação na colaboração efetiva.

A objetivação da intersetorialidade é um processo que deveria resultar em práticas concretas e integradas, mas que frequentemente esbarra em barreiras operacionais. O profissional menciona ainda que “a questão da saúde mental entra a questão familiar”, indicando que a saúde mental não pode ser dissociada das dinâmicas familiares e sociais que afetam os adolescentes.

Assim, encontra-se a mesma realidade do CREAS para o universo reificado e consensual. No contexto do universo reificado, a objetivação da intersetorialidade torna-se evidente nas decisões clínicas que afetam diretamente a continuidade do atendimento, revelando as fragilidades e potencialidades da integração entre as práticas de saúde e o contexto socioeducativo. Como destacado pelo PCAPSij8 “[...] acionar diferentes dispositivos da rede intersetorial, para o cuidado do adolescente. Infelizmente, assim, depois que um direito já foi violado, a gente aciona esses recursos, assim, com mais efetividade, somente depois do ato infracional. Mas, eu acho que é importante para gente conseguir de fato articular essas políticas em torno de quem realmente precisa do adolescente”.

A fala expõe um paradoxo: embora a articulação intersetorial seja essencial para garantir o cuidado integral, ela frequentemente ocorre de forma tardia, apenas após a violação de direitos. Esse cenário reflete os desafios de transformar a intersetorialidade, enquanto conceito abstrato, objetivação, em uma prática efetiva e concreta que possa prevenir e atender, de forma proativa e coordenada, às necessidades dos adolescentes. A necessidade de acionar diferentes dispositivos para adolescentes em medidas socioeducativas ilustra essa tentativa de objetivar a intersetorialidade, propondo soluções concretas para integrar diferentes setores em torno das demandas desse público, assim como no CREAS.

Ainda, a objetivação da intersetorialidade no CAPSij revela suas limitações práticas. A seleção de informações e a naturalização desse conceito esbarram na falta de recursos, especialmente na insuficiência de profissionais na área médica de saúde mental, o que impede que a colaboração entre setores se consolide de maneira eficaz. Esse cenário evidencia como a transformação do abstrato em algo funcional depende de condições estruturais adequadas, que permitam que as ideias complexas se manifestem na prática diária dos profissionais. Para melhor compreensão com a do PCAPSij2, “assim se cada um se preocupasse, com o seu ponto, e tentasse ajudar o colega, que eu digo o outro serviço no que se pode agregar. Mas, não é isso que acontece. O acontece é mais uma imposição da outra parte, onde causa atrito [...] eles

voltam para o mesmo lugar, numa família muitas vezes desestruturada, sem condição nenhuma, a facilidade de ele recair de novo”. Essa fala mostra como a intersectorialidade, embora vista como uma solução teórica, na prática, se fragmenta, resultando em perdas e recaídas entre os adolescentes.

No CAPSij, a memória social está fortemente ligada às dificuldades de integração com outros serviços, especialmente o CREAS e as escolas. A memória social é construída a partir de uma série de experiências negativas e frustrações que moldam a percepção coletiva dos profissionais.

A memória social no CAPSij é permeada por uma sensação de frustração e impotência diante da incapacidade de realizar um trabalho verdadeiramente intersectorial. Essa memória é formada a partir de episódios em que a falta de cooperação resultou em recaídas ou no agravamento das condições dos adolescentes atendidos. Por exemplo, PCAPSij1, “adolescente e a criança tem que ser cuidado, ele precisa de apoio, ele precisa de alguém, que esteja estimulando e incentivando. Essa é a principal dificuldade que eu vejo deles. Eles não têm esse estímulo, eles não têm essa base familiar no sentido, não que tenha que ser, papai e mamãe, filhinha, família perfeita. Assim, alguém que de suporte, eu vejo que essa é a principal dificuldade.” A partir da fala sobre o cuidado de um adolescente que, precisa ser estimulado, precisa de suporte, reflete essa memória de frustração e falha coletiva.

A memória social no CAPSij reconhece os desafios específicos relacionados à intersectorialidade, especialmente no que diz respeito à resistência dos adolescentes em aderir ao tratamento. O PCAPSij7 “Os meninos que vem da socioeducação, que vem do CREAS com a questão da dependência química, tem-se uma maior atenção, e conversado bastante, para decidir qual a intervenção, e o que poderia ser feito além por conta de os adolescentes terem maior resistência de estar no serviço”. Essa resistência não é apenas um dado, mas uma percepção enraizada na memória social dos próprios profissionais “Porque os adolescentes têm uma cultura de que se eles, virem para o Caps infantil, eles vão ser tratados como os doentes mentais, não como usuários de substâncias, sempre tem que estar tirando, essa ideia da cabeça deles. Não, você está vindo por conta do teu uso de substância [...] (PCAPSij3)”. O profissional relata a importância do CREAS em explicar para o adolescente que o CAPSij fará o acompanhamento devido ao uso de psicoativos e não acompanhamento de saúde mental, alterando essa representação social do adolescente sobre a atuação do CAPSij. Assim, essa fala reconhece a importância de um trabalho em rede para

conseguir manter esses jovens no atendimento. A resistência dos adolescentes não é vista apenas como um obstáculo, mas como um reflexo das experiências anteriores que carregam consigo, o que torna ainda mais urgente e necessária a colaboração entre os diversos setores envolvidos.

No contexto do CAPSij, a abordagem intersetorial pode ser vista como uma tentativa de criar um “jogo” de cooperação entre os serviços, onde as emoções e as resistências dos adolescentes são canalizadas de forma estruturada, com a participação de diferentes áreas, como saúde, assistência social e educação. No CAPSij, esse ambiente precisa ser construído em rede, com cada setor desempenhando seu papel de maneira coordenada. A resistência dos adolescentes à adesão ao tratamento, que inicialmente pode parecer uma barreira, pode ser trabalhada como parte de um processo mais amplo de controle emocional e social, onde os profissionais ajudam a canalizar essas tensões através de intervenções integradas e colaborativas.

A memória social dos profissionais no CAPSij, que reconhece os desafios e limitações do tratamento, também contém o conhecimento de que a solução para essas barreiras está na criação de uma rede sólida e interligada, ao canalizar as dificuldades e tensões enfrentadas pelos adolescentes para dentro de um sistema bem estruturado. Dessa forma, a memória coletiva dos profissionais se entrelaça com a realidade desses adolescentes, formando uma compreensão mais profunda dos desafios e das possíveis soluções que só podem ser alcançadas através de um esforço intersetorial contínuo.

No CAPSij a coordenação intersetorial frequentemente enfrenta desafios significativos que comprometem o atendimento eficaz aos adolescentes. Essa é uma realidade de um sistema que, embora reconheça a importância da intersetorialidade, sofre com a falta de alinhamento entre os setores. Essa desarticulação, conforme Moscovici (2012), descreve o universo reificado, onde as teorizações objetivas e os saberes científicos não se traduzem em práticas efetivas no cotidiano. A ausência de uma comunicação eficaz e a prevalência de uma postura crítica mútua entre os profissionais indicam que, apesar do entendimento teórico sobre a importância da colaboração, as interações sociais cotidianas não estão alinhadas com esse ideal.

Nesse contexto, as representações sociais, que deveriam orientar comportamentos e práticas, estão sendo distorcidas por uma falta de comunicação e cooperação. Isso resulta em um ciclo vicioso onde a falta de alinhamento entre os

setores não apenas compromete o atendimento, mas também perpetua a ideia de que cada setor deve operar isoladamente. A crítica à falta de cooperação e ao foco nas falhas dos outros setores revela uma desconexão entre o universo consensual, onde as interações sociais e o senso comum predominam e o universo reificado, onde se espera uma abordagem mais científica e integrada.

Os resultados do CAPSij resultados novamente se alinham com a análise da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), revelando a complexidade e os desafios da representação social da intersectorialidade na prática que perpassam pela interação. A DIPS, que enfatiza interatividade, dinamicidade e reciprocidade, pode ser instrumental para entender como as práticas sociais se desenvolvem e se adaptam dentro de ambientes de saúde mental.

A interatividade, refere-se às trocas ativas entre indivíduos, fundamentais para a construção de representações sociais. No CAPSij, a eficácia das práticas intersectoriais depende da capacidade dos profissionais de saúde em compartilhar um entendimento comum e construir uma representação coletiva que valorize a colaboração. No entanto, a intersectorialidade enfrenta limitações práticas, como a falta de recursos e a insuficiência de profissionais de saúde mental (principalmente um médico). Essa situação impede que as colaborações se consolidem de forma eficaz, refletindo uma desconexão entre teoria e prática.

A dinamicidade das práticas sociais é evidenciada pela capacidade delas se adaptarem às mudanças sociais. No contexto do CAPSij, as práticas não permanecem fixas; elas evoluem ou se fragmentam diante das realidades emergentes. A fala dos profissionais mostra que, em vez de colaborar, muitas vezes há uma imposição de ações que resulta em atritos e na repetição de ciclos ineficazes. O desafio é transformar o abstrato em funcional, o que requer condições estruturais adequadas para que ideias complexas se manifestem na prática diária dos profissionais.

A reciprocidade entre práticas e representações sociais é crucial para entender como as intervenções podem ser aprimoradas. As representações oferecem uma base simbólica que orienta as práticas, mas também são moldadas por elas. A falta de comunicação e alinhamento, ou seja, a falta da interação entre os setores impede a objetivação das representações sociais sobre a intersectorialidade. Para superar essas barreiras, é essencial promover um diálogo contínuo que valorize a colaboração entre todos os envolvidos no atendimento aos adolescentes.

5.5.3 CEEBJA: A Frustração dos Profissionais Diante da Falta de Colaboração Intersetorial Eficaz

A análise da intersectorialidade no CEEBJA revela uma “frustração” entre os profissionais da educação, que reconhecem a importância desse conceito, mas percebem sua implementação como mais teórica do que prática. Essa ancoragem na intersectorialidade sugere que os profissionais veem a escola como um espaço ideal para a colaboração com instituições como o CREAS e o CAPSij, mas essa expectativa não se concretiza na realidade cotidiana.

A intersectorialidade é percebida mais como um ideal ou uma exigência formal do que como uma prática real. Os profissionais reconhecem a necessidade de uma abordagem intersectorial, mas sentem que essa ideia está distante da aplicação prática no ambiente escolar. Esse descompasso entre teoria e prática reflete um desafio comum nas políticas públicas, onde as diretrizes são frequentemente estabelecidas sem o devido suporte para sua implementação efetiva. Essas ideias ficam evidentes nas falas: “Se existe[intersectorialidade], não aparece aqui na escola. Pode ser que dentro das políticas públicas tenha por escrito isso. Agora na prática eu não vejo isso acontecer. A rede existe. Eu acho que o sistema é falho no atendimento (PCEEBJA11)”

Além disso, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais em estabelecer colaborações efetivas refletem barreiras estruturais e culturais que dificultam a articulação entre os setores. A ausência de um suporte adequado e a falta de um planejamento conjunto são fatores que contribuem para essa desarticulação. A ideia de que a escola deveria ser um espaço onde a intersectorialidade se materializasse destaca a expectativa de que as instituições trabalhem juntas para atender às necessidades dos alunos de forma integrada. De acordo com o PCEEBJA3, “Nós não temos atendimento nenhum, e não que a gente não precise, não que a gente já não tenha buscado. Muitas coisas aqui dentro da escola que poderia ter sido amenizado com o apoio do CREAS, dos CRAS, de tudo isso aí, a gente não tem retorno. Não tem apoio. Nenhum. Essa que seria para ser uma rede de proteção, que é o SERP (Sistema Educacional da Rede de Proteção), não existe”.

A análise da intersectorialidade, fundamentada nos conceitos de universos reificado e consensual, evidencia a complexidade das interações entre conhecimento científico e senso comum. A descrença dos profissionais quanto à intersectorialidade reflete a percepção de falhas na cooperação entre setores, decorrente da falta de

experiências concretas que demonstrem sua eficácia. Essa visão reforça a ideia de que a intersectorialidade é apenas teórica e pouco aplicada na prática na educação. No entanto, a interação entre os universos reificado e consensual permite a ressignificação da intersectorialidade, transformando-a em uma prática concreta por meio das experiências vividas conforme a abordagem da DIPS.

No CEEBJA, por exemplo, a compreensão de que a educação precisa de suporte integrado nas áreas de saúde e assistência social representa um passo essencial para superar a fragmentação. A objetivação desse conceito, ao transformá-lo em ações práticas, pode possibilitar um atendimento mais integrada e efetiva às necessidades dos adolescentes. Como ficou evidente em outra fala “Não. Não existe um trabalho. Existe um direcionamento dos alunos do CREAS aqui (CEEBJA). Mas eles mandam os alunos para cá, CEEBJA, e não dão nenhum auxílio. Nenhuma formação, nenhum tipo de ação. Simplesmente eles fazem o encaminhamento para o aluno aqui (CEEBJA). A escola é que tem que desenvolver o que é possível, atender da forma que é possível (PCEEBJA11)”. A intersectorialidade é ancorada como uma estrutura necessária para que a educação tenha impacto real na vida desses jovens. A ancoragem está na expectativa de que a educação não pode agir isoladamente; ela deve ser apoiada por outras áreas para ser eficaz. “Teria que ter, mas não tem. Eles teriam que ter mais contato com a escola aqui CEEBJA, na verdade. Eles encaminham e pronto (PCEEBJA16)”.

A prática de encaminhamento de alunos para o CEEBJA é uma tentativa de objetivar a intersectorialidade, materializando a falta de cooperação entre o sistema de justiça e a educação. Um exemplo disso está na fala: “ Eu, posso dizer que eu não vi nada disso[...] (PCEEBJA3). Quem dera, quem dera tivesse esse trabalho. Que pudéssemos falar os três a mesma língua, nos ajudar. Quem dera. Não existe (PCEEBJA5)”. Essa citação demonstra a objetivação da intersectorialidade como uma falha sistêmica, onde a educação, apesar de sua importância, não consegue sozinha superar os desafios sem uma articulação eficaz com os demais setores. Uma vez que o profissional afirma que a comunicação do CREAS é com o núcleo apenas para a matrícula e não com a escola.

No CEEBJA, a memória social é marcada por uma dualidade: de um lado, a consciência das falhas na implementação da intersectorialidade; de outro, a adaptação dos profissionais às limitações que enfrentam. A memória social no CEEBJA é caracterizada por uma certa descrença na eficácia da intersectorialidade. Os

profissionais têm uma memória compartilhada de tentativas fracassadas de implementar práticas intersetoriais, o que leva a uma visão cética sobre a viabilidade dessas práticas na escola. Isso é exemplificado pela fala: “Eles tentam, mas é precário. Existe muita quebra desses serviços. Porque aqui (CEEBJA) eu percebo que o aluno às vezes não frequenta os programas (PCEEBJA21)”. Essa descrença forma uma parte significativa da memória social no CEEBJA. Ao mesmo tempo, a memória social também inclui uma adaptação prática às limitações institucionais. Os profissionais desenvolvem estratégias para lidar com a falta de cooperação intersetorial, como concentrar seus esforços em áreas que estão sob seu controle, por exemplo, o trabalho direto com os alunos no contexto escolar.

Essa adaptação reflete uma memória social que se ajusta às realidades práticas do cotidiano educacional, esses conceitos são observados nos relatos: “Pode ser que dentro das políticas públicas esteja por escrito, mas na prática não vejo isso acontecer (PCEEBJA11)”. A memória social no CEEBJA é de descrença, onde a intersetorialidade é percebida como um ideal distante que não se concretiza na prática. O PCEEBJA11, explica, “Olha, se existe [intersetorialidade], não aparece aqui na escola [...] na prática eu não vejo isso acontecer. A rede existe. Eu acho que o sistema é falho no atendimento”. Esta fala reflete a memória social de que a intersetorialidade, embora mencionada, não se manifesta efetivamente no ambiente escolar. Ainda, na fala de outro profissional “Eu acredito que sim, na teoria. Mas na prática não ocorre, porque não tem esse acompanhamento mesmo, o acompanhamento que nem os alunos do CREAS e da semiliberdade, eles (adolescentes) são deixados aqui, CEEBJA, e depois eles vêm buscar (semiliberdade). Então não tem assim acompanhamento de nenhuma parte. Acho que os próprios órgãos, o CREAS e a semiliberdade, teria que estar mais junto da escola, CEEBJA, mais próximo da escola e isso não acontece”.

A memória social aqui reforça a percepção de que a intersetorialidade é um conceito teórico que não se traduz em ações práticas e visíveis no CEEBJA. “Eu acho que seria uma rede de apoio que iria facilitar o desenvolvimento desse aluno, atendendo às necessidades deles, às dificuldades que eles tenham. Se houvesse uma rede de apoio, viria ao encontro das necessidades deles. Não existe. Eu não tenho conhecimento dessa rede de forma efetiva. Pode ser que essa rede exista, mas não atendendo às reais necessidades desses alunos (PCEEBJA14)”. Esta citação encapsula a memória social de que a intersetorialidade é frequentemente discutida,

mas raramente implementada de forma eficaz, deixando os profissionais do CEEBJA descrentes sobre sua viabilidade.

Novamente a representação social da prática da intersetorialidade no contexto do CEEBJA pode ser alterada apenas por meio da interação, conforme a perspectiva da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS). Há um descompasso significativo entre teoria e prática, refletindo as complexidades das interações sociais, moldadas por “frustrações”, e a necessidade de colaboração efetiva entre diferentes setores. Os profissionais da educação reconhecem a importância da intersetorialidade, mas frequentemente percebem sua implementação como uma expectativa teórica que não se concretiza na prática diária. Essa interatividade, essencial para a construção de representações sociais, é limitada pela falta de comunicação e alinhamento entre a escola e instituições como o CREAS e o CAPSij. As falas dos profissionais evidenciam essa frustração: “Se existe [intersetorialidade], não aparece aqui na escola (PCEEBJA11)”. Isso sugere que, apesar de um reconhecimento da necessidade de colaboração, as trocas ativas que deveriam ocorrer entre os setores são escassas.

A dinamicidade das práticas sociais no CEEBJA é comprometida por barreiras estruturais e culturais que dificultam a articulação efetiva entre os setores. A expectativa de que a escola funcione como um espaço de intersetorialidade não se concretiza devido à ausência de planejamento conjunto e suporte adequado. Os profissionais expressam que muitas situações que poderiam ser amenizadas com apoio externo não recebem a atenção necessária, resultando em uma abordagem fragmentada. A falta de ações concretas reflete uma resistência à mudança, onde as práticas permanecem fixas em um modelo que não atende às necessidades dos alunos.

A reciprocidade entre práticas e representações sociais é crucial para a efetividade da intersetorialidade. No CEEBJA, essa relação é prejudicada pela falta de uma representação social compartilhada entre os diferentes setores. Embora as políticas públicas enfatizem a cooperação, na prática, essa colaboração raramente se materializa em ações concretas. A frustração dos profissionais indica que as expectativas sobre a intersetorialidade estão distantes da realidade vivida no ambiente escolar, reforçando uma percepção de que as interações são mais retóricas do que efetivas. Para transformar essa dinâmica, é essencial promover um diálogo contínuo e construir representações compartilhadas que valorizem a colaboração entre todos os envolvidos. A superação das barreiras estruturais e culturais, juntamente com um

planejamento conjunto, pode facilitar a articulação necessária para atender de forma integrada às necessidades dos alunos, garantindo que as práticas intersetoriais se tornem uma realidade no cotidiano escolar.

5.5.4 Patrulha Escolar Comunitária: A Busca por uma Intersetorialidade Eficaz na Segurança Pública

Na Patrulha Escolar, as representações sociais sobre a intersetorialidade também são ancoradas na percepção de que a segurança pública deve ser uma responsabilidade compartilhada entre diferentes setores, como saúde, educação e assistência social. “Eu sempre falo nas minhas falas com a comunidade escolar, principalmente o conceito de segurança pública, que é necessário. A participação de todos (PPEC1)”. A intersetorialidade é ancorada no conceito de segurança comunitária, onde a colaboração é vista como essencial. A análise da ancoragem no contexto da Patrulha Escolar revela como as representações sociais sobre a intersetorialidade são moldadas por percepções coletivas e experiências prévias. A ancoragem, como processo de assimilação de novas informações a conteúdos cognitivos e emocionais já existentes, é fundamental para entender como conceitos como segurança pública são interpretados e aplicados na prática.

Essa percepção é crucial para construir um entendimento coletivo sobre o papel da segurança na comunidade escolar. A função da ancoragem neste contexto é facilitar a compreensão de que a segurança pública não pode ser vista isoladamente. Os profissionais da Patrulha Escolar enfatizam que a participação de todos os setores é necessária para garantir um ambiente seguro para os alunos. A frase “É necessário. A participação de todos, né, é uma responsabilidade do Estado é um dever do Estado. Mas, é um direito e responsabilidade de todos, a segurança pública (PPEC1)”, ilustra essa visão compartilhada. A ancoragem permite que novas abordagens sejam assimiladas dentro de uma estrutura já existente de valores e responsabilidades sociais.

As representações sociais na Patrulha Escolar refletem uma crença arraigada de que a intersetorialidade é essencial para uma abordagem abrangente da segurança pública. Essa colaboração é vista não apenas como uma estratégia desejável, mas como uma obrigação coletiva. A ideia de que “Nós acabamos ficando

limitados, assim, tentamos orientar da melhor forma possível (PPEC2)”, aponta para as dificuldades enfrentadas na prática, mas também reforça a necessidade percebida de trabalhar em conjunto.

A ancoragem também ocorre nas percepções das limitações enfrentadas pela polícia escolar ao tentar colaborar com outros setores. Essa realidade destaca um paradoxo: embora exista um entendimento claro sobre a importância da intersetorialidade, sua implementação se mostra desafiadora. As dificuldades práticas em estabelecer essa colaboração reforçam a ideia de que, apesar do reconhecimento da necessidade de integração, as barreiras institucionais e operacionais ainda persistem. O PPEC1 afirma: “A gente tenta também estar e se inserir nessa rede, como um órgão que pode estar auxiliando”, evidenciando o esforço contínuo da Patrulha Escolar em fazer parte ativa de uma rede de apoio aos adolescentes. Esse esforço exemplifica a passagem da teoria à prática, onde a intersetorialidade, antes apenas um conceito, se materializa como uma forma efetiva de cooperação entre as instituições envolvidas.

A fala do PPEC1 reforça essa ideia ao explicar que “enquanto segurança pública, tenta fazer um apoio nesse sentido e com certeza todos esses serviços aí, trabalhando, quanto mais interligados e se comunicarem”. A intersetorialidade se torna visível como um esforço conjunto de comunicação e colaboração, fundamental para garantir que os adolescentes recebam um atendimento mais integrado e eficaz. A Patrulha Escolar, nesse contexto, não atua apenas como um órgão de segurança, mas como uma ponte que conecta diferentes serviços, criando uma rede funcional que busca o bem-estar dos jovens.

A objetivação da intersetorialidade na Patrulha Escolar se manifesta quando crenças e intenções se traduzem em ações práticas. Isso ocorre por meio da colaboração entre diferentes setores, como saúde, educação e segurança. A Patrulha Escolar atua como um elo que conecta esses setores, permitindo que a ideia de intersetorialidade se concretize na forma de ações colaborativas. Essa transformação é crucial, pois facilita a comunicação e a compreensão das necessidades dos adolescentes, tornando a intersetorialidade não apenas um conceito teórico, mas uma realidade vivida.

A participação da Patrulha Escolar nesse sistema intersetorial reflete uma tentativa deliberada de criar um ambiente regulado com menos tensões. A objetivação se manifesta na organização das interações entre adolescentes e os diversos serviços

disponíveis. Ao estabelecer estruturas colaborativas, a Patrulha Escolar facilita um espaço onde as necessidades dos jovens são atendidas de forma integrada. A participação da Patrulha Escolar nesse sistema intersetorial reflete uma tentativa deliberada de criar um ambiente regulado com menos tensões. A função mediadora da Patrulha Escolar é um exemplo claro de objetivação em ação. Ao atuar como facilitadora, a Patrulha ajuda a canalizar as tensões presentes no cotidiano dos adolescentes, organizando as interações com serviços sociais, educacionais e de saúde.

A memória social da Patrulha Escolar Comunitária é marcada pelos desafios enfrentados na implementação de uma cooperação intersetorial eficaz. Na Patrulha Escolar Comunitária, a memória social é marcada por uma mistura de desafios e determinação. As experiências compartilhadas ao longo do tempo revelam dificuldades constantes na implementação de uma cooperação intersetorial, especialmente devido à natureza restrita das responsabilidades policiais e à falta de comunicação efetiva com outros setores. O PPEC2 explica que “Sempre a gente encontra muita dificuldade, em conseguir. Porque tem coisas que não é caso de polícia, né, eles acabam nos chamando lá em busca de uma orientação”. Essa memória social reflete as barreiras que os policiais enfrentam ao tentar trabalhar de forma integrada com outros setores. E reflete uma memória social de desafios encontrados na atuação, onde os policiais recordam as limitações do seu papel e a falta de apoio adequado de outros setores. Essa memória influencia as expectativas futuras, criando uma percepção de que, apesar dos esforços, as interações intersetoriais frequentemente falham em alcançar seus objetivos.

Ao mesmo tempo, a abordagem de Sá (2015) sobre a memória social nos permite compreender como as memórias pessoais, comuns e coletivas dos policiais influenciam suas expectativas e ações. As memórias pessoais, marcadas por experiências frustradas de cooperação, se unem às memórias comuns compartilhadas pelos membros da Patrulha, criando uma visão coletiva sobre a limitação do papel que podem desempenhar. Essa memória, ao longo do tempo, reforça uma postura de tentativa contínua, mas com expectativas reduzidas quanto ao sucesso das interações intersetoriais. Ainda, tem-se a fala “Nós acabamos ficando limitados, assim, tentamos orientar da melhor forma possível (PPEC2)”. A memória social reconhece as tentativas de orientação e suporte, mas também a realidade de que essas tentativas são frequentemente insuficientes.

A análise da intersetorialidade na Patrulha Escolar Comunitária, à luz da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), revela como conceitos teóricos podem ser traduzidos em práticas concretas, mas também expõe as limitações que dificultam essa transição. A interatividade é fundamental para a construção de um ambiente colaborativo. Na Patrulha Escolar, a comunicação eficaz entre diferentes setores, como educação, saúde e segurança pública, é essencial para gerenciar as tensões enfrentadas pelos adolescentes. Apesar do reconhecimento da importância dessa colaboração, as interações frequentemente se caracterizam por ajustes frustrados. Os policiais expressam a necessidade de uma participação ampla na segurança pública, destacando que “a participação de todos é uma responsabilidade do Estado (PPEC1)”. No entanto, essa expectativa não se concretiza plenamente na prática diária.

A dinamicidade das práticas sociais é evidenciada pela tentativa da Patrulha Escolar de adaptar suas ações às necessidades emergentes dos adolescentes. Entretanto, a falta de coordenação entre os setores resulta em interações que não alcançam seu potencial. Essa situação sugere que, embora haja uma intenção de criar um ambiente seguro e coeso, as práticas permanecem fixas em um modelo que não responde adequadamente às realidades enfrentadas pelos adolescentes.

A reciprocidade entre práticas e representações sociais é crucial para a efetividade da intersetorialidade. No caso da Patrulha Escolar, os desafios com a falta de cooperação entre setores geram uma representação coletiva de limitação. Policiais se veem como agentes que tentam agir, mas enfrentam barreiras que moldam suas percepções sobre futuras interações. Essa representação influencia negativamente o engajamento na rede intersetorial, criando um ciclo onde as expectativas de colaboração são constantemente frustradas.

A análise da Patrulha Escolar Comunitária ilustra como a intersetorialidade pode ser uma prática essencial para o desenvolvimento de soluções eficazes em contextos complexos. No entanto, para que essa colaboração se torne real e efetiva, é necessário superar as limitações estruturais e promover uma verdadeira objetivação da intersetorialidade. Isso implica estabelecer fluxos de comunicação claros e uma coordenação efetiva entre os setores envolvidos, garantindo que as práticas intersetoriais sejam não apenas teóricas, mas parte integrante do cotidiano das ações voltadas à segurança pública e ao bem-estar dos adolescentes.

5.5.5 Vara da Infância e Juventude: A Necessidade de Integração entre Saúde, Assistência Social e Educação

As representações sociais na Vara da Infância e Juventude estão fortemente ancoradas na ideia de que a intersetorialidade é fundamental para o sucesso do Plano Individual de Atendimento (PIA). Isso é evidenciado na fala do PVIJ1: “O PIA é o acompanhamento individual daquele adolescente, está o tripé aí: saúde, assistência social e educação são essenciais”.

A intersetorialidade é vista como uma base inegociável para o acompanhamento integral dos adolescentes, onde cada setor precisa contribuir de maneira coordenada e indispensável para o sucesso do PIA. Essa ancoragem também se reflete na fala do PVIJ1 quando afirma que “a educação, saúde e assistência social são a base para que a gente efetivamente consiga colocar o caráter pedagógico integral”. Há um entendimento claro de que o papel de cada setor é crucial para atingir os objetivos pedagógicos e de ressocialização dentro do sistema socioeducativo. Sem essa colaboração, o acompanhamento integral dos adolescentes se torna impossível de ser alcançado.

A objetivação da intersetorialidade implica a necessidade de transformar essa ideia, que é muitas vezes percebida como abstrata, em ações concretas que possam ser visualizadas e compreendidas. Embora existam esforços formais, como a criação de termos de cooperação e prazos para a elaboração de projetos, que são tentativas de dar forma tangível à intersetorialidade, a verdadeira transformação ainda não se concretizou devido às barreiras existentes. O PVIJ1 explica: “Estabelecemos um prazo de 60 dias, para que a equipe elabore um projeto”. No entanto, ele também aponta as dificuldades: “busca-se essa intersetorialidade, mas com algumas dificuldades, muitas vezes na execução, justamente pela ausência de fala, de conversa entre esses setores (PVIJ1)”. Um dos principais obstáculos identificados é a dificuldade de comunicação entre os setores envolvidos. O relato do profissional PVIJ1 destaca que, embora exista um prazo estabelecido para a elaboração de projetos, a falta de diálogo e interação efetiva entre as equipes impede que essas iniciativas sejam implementadas com sucesso. Essa ausência de “fala” e “conversa” entre os setores não apenas dificulta a execução dos projetos, mas também impede que a intersetorialidade se torne uma prática comum e naturalizada, o que vem de encontro com a DIPS.

A função da objetivação é facilitar a comunicação e o entendimento de ideias complexas. No contexto da intersectorialidade, isso significa que as representações sociais devem ser claras e acessíveis para todos os envolvidos. A fala da PVIJ1: “Muitas vezes na execução, justamente pela ausência de fala, de conversa entre esses setores”.

A memória social, (Sá, 2015), da Vara da Infância e Juventude é construída em torno das tentativas frustradas de implementar a intersectorialidade. Essa construção social não apenas reflete as dificuldades enfrentadas, mas também impacta o comportamento futuro dos profissionais. A frustração acumulada pode levar à desconfiança nas interações subsequentes e à resistência em tentar novas abordagens colaborativas.

Entretanto, apesar das dificuldades, há esforços para superar essas barreiras através de abordagens mais estruturadas. O PVIJ1 ressalta: “A gente firma um termo de cooperação realmente, com o município e todos esses outros setores para que participem da elaboração do PIA, inclusive, não só como executores”. Essa tentativa de formalizar a cooperação entre os setores reflete uma memória coletiva que reconhece as dificuldades do passado, mas que tenta encontrar soluções para fortalecer a intersectorialidade no futuro. É uma memória de ação coordenada, que visa estruturar a colaboração de forma mais organizada. A objetivação não se limita à transformação de conceitos em práticas; ela também envolve a construção de um entendimento compartilhado sobre os desafios enfrentados.

Assim, apesar da clara necessidade de uma intersectorialidade eficaz na Vara da Infância e Juventude para garantir o sucesso do Plano Individual de Atendimento (PIA), a prática enfrenta sérios desafios devido à falta de comunicação e coordenação entre os setores. As interações dentro da Vara da Infância e Juventude são moldadas pela necessidade de coordenação entre diferentes setores para atingir um objetivo comum: a reabilitação dos adolescentes. O PVIJ1 destaca: “A equipe que elabora o PIA, que trabalha diretamente com aquele adolescente e com a sua família, tem o intercâmbio com essas outras áreas”. Confirmando a PVIJ1 elucida que o “tripé” da saúde, assistência social e educação reflete a complexidade desse ajuste: “O tripé é essencial para que a gente efetivamente consiga colocar o caráter pedagógico integral”.

Conforme a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), a interatividade é essencial para o sucesso das práticas intersectoriais, como evidenciado pela

necessidade de intercâmbio entre as equipes que elaboram o Plano Individual de Atendimento (PIA). O relato do profissional PVIJ1 destaca a importância da comunicação entre as áreas envolvidas: “A equipe que elabora o PIA... tem o intercâmbio com essas outras áreas”. No entanto, essa troca ativa muitas vezes é comprometida pela falta de diálogo e interação efetiva, resultando em um ambiente onde as iniciativas não se concretizam plenamente. A ausência de “fala” e “conversa” entre os setores impede que a intersectorialidade se torne uma prática comum, refletindo uma desconexão entre teoria e prática.

A dinamicidade das práticas sociais é desafiada pela rigidez nas estruturas organizacionais e pela falta de coordenação. Embora existam esforços formais, como prazos estabelecidos para a elaboração de projetos, a verdadeira transformação ainda não se concretizou. O PVIJ1 menciona que “busca-se essa intersectorialidade, mas com algumas dificuldades”, indicando que, apesar de iniciativas estruturais, as barreiras existentes dificultam a adaptação das práticas às necessidades emergentes. Essa situação sugere que as práticas permanecem fixas em um modelo que não responde adequadamente às realidades enfrentadas pelos adolescentes.

A reciprocidade entre práticas e representações sociais é crucial para a efetividade da intersectorialidade. A falta de comunicação e alinhamento entre os setores resulta em uma representação coletiva limitada, onde os profissionais sentem que suas ações são insuficientes para atender às demandas dos adolescentes. A ideia do “tripé” da saúde, assistência social e educação destaca a complexidade dessa articulação, mas também revela as dificuldades enfrentadas na coordenação das ações. As diferentes responsabilidades e realidades de cada área dificultam a criação de um entendimento compartilhado sobre como implementar efetivamente o PIA.

A análise das interações na Vara da Infância e Juventude ilustra como a intersectorialidade pode ser uma prática essencial para o desenvolvimento de soluções eficazes em contextos complexos. No entanto, para que essa colaboração se torne real e efetiva, é necessário superar as limitações estruturais e promover uma verdadeira objetivação da intersectorialidade. Isso implica estabelecer fluxos de comunicação claros e uma coordenação efetiva entre os setores envolvidos, garantindo que as práticas intersectoriais sejam não apenas teóricas, mas parte integrante do cotidiano das ações voltadas à reabilitação dos adolescentes.

5.5.6 Secretaria de Esporte: Desafios e Conquistas na Construção da Intersetorialidade

Da mesma forma, na Secretaria do Esporte, as representações sociais sobre a intersectorialidade são ancoradas na percepção de que a colaboração entre setores como: saúde, assistência social e educação, é fundamental para atender às necessidades dos adolescentes. Isso fica claro na fala do PSE1: “Uma atuação muito forte que a gente está tendo é no paradesporto. A gente tem a integração, se não me falha a memória, da assistência social, educação, saúde e de esportes”. A intersectorialidade se manifesta como uma prática social inclusiva, conectando diferentes áreas para alcançar melhores resultados.

Essa percepção é reforçada pela visão de que o trabalho com adolescentes, especialmente os envolvidos em medidas socioeducativas, exige uma equipe multidisciplinar para aumentar a eficácia das ações. O PSE1 observa: “Sem dúvida. Até porque não é fácil trabalhar com essa faixa etária. Então, quanto mais multidisciplinar for a equipe de trabalho, acredito que você consegue acertar mais nas ações”.

Os universos reificado e consensual não são entidades isoladas; eles interagem de maneira dinâmica. No contexto da intersectorialidade, isso significa que as representações sociais sobre a colaboração entre setores podem ser influenciadas por dados e práticas científicas, enquanto as experiências vividas pelos profissionais podem ressignificar esses conceitos científicos. A prática intersectorial vai além da teoria quando se transforma em acordos e projetos concretos. O PSE1 menciona conversas em andamento com o CREAS, refletindo que a integração entre setores é vista como necessária e natural na gestão diária: “A gente tem a integração [...] agora até estava, estou conversando nos CREAS”. Essa fala evidencia a ancoragem da intersectorialidade como uma parte prática e cotidiana do trabalho, principalmente em projetos voltados para o esporte e lazer.

O PSE3, explica “Nós temos um acordo de cooperação técnica com a Vara da Infância e Juventude [...], mas, infelizmente, não pudemos ir além por falta de professores e estrutura”. Observa-se que, apesar dos acordos de cooperação técnica estabelecidos, como mencionado pelo PSE3, as limitações de recursos humanos e infraestrutura dificultam a execução plena dessas iniciativas. Essa situação exemplifica como a falta de condições adequadas impede que um conceito abstrato

se torne uma prática tangível. A objetivação requer não apenas a definição de metas e prazos, mas também a disponibilização dos recursos necessários para que essas metas sejam alcançadas.

A falta de voluntários qualificados também é mencionada pelo PSE1: “encontrar profissionais dispostos a trabalhar nessas instituições, por exemplo, não foi fácil eu ter professores voluntários. E professores voluntários para atuar, com perfil”. Além disso, é fundamental reconhecer como as experiências passadas moldam as percepções atuais, influenciando tanto o entendimento científico quanto as representações sociais sobre a colaboração intersetorial. A interação dinâmica entre esses universos deve ser considerada para promover uma abordagem mais integrada e eficaz na implementação das políticas públicas voltadas para o atendimento integral dos adolescentes, como destacado na DIPS.

A memória social dentro da Secretaria de Esporte é construída a partir dessas experiências de cooperação, moldadas tanto por conquistas quanto por dificuldades. O PSE2 expressa essa preocupação ao mencionar a temporariedade das iniciativas: “Hoje atendemos várias entidades socioeducativas que estão com profissionais de educação física, com um prazo de validade para encerrar em novembro de 2023”. Essa fala reflete uma memória coletiva que reconhece o esforço feito até o momento, mas também alerta para a fragilidade das ações temporárias e a incerteza de sua continuidade. A referência ao “prazo de validade” sugere que, embora existam avanços, o sistema ainda depende de políticas instáveis e provisórias.

A interação entre os setores é fundamental para o sucesso dessas ações, e a memória social dos profissionais incorpora tanto as experiências positivas quanto os desafios enfrentados. O PSE2 menciona que, embora existam “bons projetos em outras secretarias”, a falta de comunicação entre elas impede uma colaboração efetiva: “Não conversam, não integram, não interagem”. Essa percepção reflete uma memória coletiva de fragmentação dentro do setor público, onde as tentativas de integração entre secretarias falham repetidamente, gerando frustração entre os profissionais. Esse fragmento reflete uma memória coletiva de fragmentação e desarticulação dentro do setor público, uma percepção que parece ser compartilhada entre os profissionais que, ao longo dos anos, têm testemunhado a falta de cooperação entre as diferentes áreas governamentais. Ela destaca que, apesar de haver “bons projetos em outras secretarias, (PSE2)” a falta de comunicação impede a

convergência das ações, algo que parece ser uma constante no funcionamento do setor público.

Já a memória pessoal se manifesta quando ela reflete sobre sua própria trajetória no serviço público: “Eu trabalho do setor público há vinte sete anos e pouco se viu sobre essa integração entre secretarias (PSE2)”. Nesse ponto, ela conecta sua experiência individual, acumulada ao longo de quase três décadas, à memória coletiva de ineficácia e desintegração, reforçando a ideia de que a ausência de colaboração entre as secretarias não é um problema novo, mas sim uma questão persistente e enraizada nas práticas governamentais.

A fala integra a memória coletiva da desarticulação entre secretarias com a memória pessoal da interlocutora, que traz à tona suas próprias observações e experiências acumuladas ao longo dos anos no setor público, evidenciando tanto a importância da integração quanto os desafios que impedem sua efetivação. A memória pessoal nessa fala reflete na sua narrativa sobre as experiências e desafios enfrentados ao longo do ciclo de governo. Essa memória pessoal destaca os sonhos e expectativas de que os projetos idealizados possam se transformar em políticas de estado duradouras, mas também revela as incertezas e desafios de garantir a continuidade dessas iniciativas após 2024, quando um novo governo assumirá: “O governo vai até 2024. O que eu carrego nos meus sonhos particulares, é de que muitos desses projetos virem política de estado e a gente consiga reforçá-los e melhora-los para 2025, quando um outro governo vai se constituir (PSE2)”.

A discussão sobre a memória pessoal nessa fala reflete a relação entre o vivido e o planejado, onde as recordações e experiências acumuladas moldam as expectativas futuras. A profissional expressa uma memória que não é apenas uma rememoração passiva, mas um elemento ativo que orienta suas ações e decisões presentes, com vistas a influenciar o futuro das políticas públicas.

As interações na Secretaria do Esporte são definidas pela tentativa constante de coordenar ações entre os diferentes setores. O PSE3 destaca a evolução recente das parcerias: “Estamos recebendo, conversando bastante com a infância, juventude, estão muito contentes”. Um exemplo de uma memória social positiva, onde as conquistas recentes são lembradas como avanços no processo intersetorial, mesmo que os desafios persistam. Para Goffman, essas interações refletem uma tentativa de ajustar ações e expectativas entre os setores, em busca de uma colaboração eficaz.

Em outro exemplo, o PSE3 ressalta: “A gente conseguiu abrir essa porta. Muito bacana isso”. Essa fala reflete uma interação bem-sucedida, onde os ajustes entre esporte e justiça resultaram na criação de uma nova parceria. Essa interação demonstra a capacidade dos profissionais de se ajustarem às condições, respondendo de forma positiva aos desafios e oportunidades. As interações intersetoriais, portanto, são moldadas por tentativas contínuas de ajustar as ações entre os setores, com o objetivo de alcançar uma colaboração mais efetiva.

O PSE3 reflete sobre a evolução recente dessas parcerias: “A gente anda recebendo, conversando bastante com a infância, juventude, estão muito contentes e nós também ficamos contentes de ver que está tendo uma evolução em cima disso”. Esta fala ilustra uma memória social positiva, onde os profissionais recordam as evoluções recentes nas parcerias intersetoriais como uma conquista. Essa memória coletiva de progresso e sucesso contribui para fortalecer a convicção de que a intersectorialidade é possível e eficaz, apesar dos obstáculos.

Na Secretaria de Esporte, a memória social é construída a partir das experiências acumuladas de tentativas de cooperação intersectorial, particularmente nas áreas de esporte e lazer. Essa memória reflete tanto as dificuldades enfrentadas quanto os sucessos obtidos ao longo do tempo, moldando a percepção coletiva dos profissionais sobre a importância e os desafios da intersectorialidade. As interações na Secretaria de Esporte são definidas pela tentativa de coordenar ações entre diferentes setores. A colaboração com a vara da infância e juventude exemplifica uma interação onde as ações dos diferentes setores são ajustadas para atender às necessidades dos adolescentes pode alterar a representação social das práticas intersectoriais conforme a DIPS. “sem dúvida. Até porque não é fácil trabalhar com essa faixa etária. Então, quanto mais multidisciplinar for a equipe de trabalho, acredito que você consegue acertar mais nas ações que porventura estão ou vão ser desenvolvidas. Ser mais assertivo (PSE3)”. Essa dinâmica de interação visa maximizar a eficácia das ações intersectoriais. “a gente conseguiu abrir essa porta. Muito bacana isso (PSE3)”.

Essa fala exemplifica uma interação bem-sucedida, onde as ações coordenadas entre os setores (esporte e justiça) resultaram na criação de uma nova parceria. A memória pessoal de alguns profissionais, como PSE2, também influencia essas interações. Ele reflete sobre a falta de integração ao longo dos anos: “Eu trabalho no setor público há vinte e sete anos e pouco se viu sobre essa integração entre secretarias”. Essa memória pessoal se entrelaça com a memória coletiva de

desarticulação entre os setores, criando um entendimento compartilhado de que, embora a intersetorialidade seja uma meta, sua implementação ainda enfrenta barreiras estruturais profundas.

A análise das interações na Secretaria de Esporte, à luz da Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS), revela como a colaboração e prática entre setores é fundamental para alteração da representação social. A interatividade entre os setores, como saúde, assistência social e educação, é essencial para a implementação de práticas inclusivas. No entanto, as interações não são apenas reações passivas; elas exigem um esforço ativo dos profissionais para moldar e adaptar suas ações em resposta às demandas emergentes.

A dinamicidade das práticas sociais na Secretaria de Esporte é evidente na capacidade dos profissionais de ajustar suas ações diante das oportunidades e desafios. Contudo, o PSE2 menciona a temporariedade das iniciativas: “Hoje atendemos várias entidades socioeducativas... com um prazo de validade para encerrar em novembro de 2023”. Essa referência ao “prazo de validade” sugere que, embora haja avanços, as ações são vulneráveis a mudanças políticas e estruturais que podem comprometer sua continuidade. A fragilidade das iniciativas temporárias reflete uma dependência de políticas instáveis e destaca a necessidade de um suporte mais duradouro.

A reciprocidade entre práticas e representações sociais é crucial para que a intersetorialidade se torne uma prática efetiva. A fala do PSE3 sobre a importância de uma equipe multidisciplinar ilustra essa dinâmica: “quanto mais multidisciplinar for a equipe... acredito que você consegue acertar mais nas ações”. Essa abordagem busca maximizar a eficácia das ações intersetoriais por meio do ajuste mútuo entre os profissionais. No entanto, as dificuldades de comunicação entre os setores ainda persistem, dificultando a construção de uma colaboração efetiva.

A análise da Secretaria de Esporte evidencia como a intersetorialidade pode ser uma prática essencial para o desenvolvimento de soluções eficazes em contextos complexos. Para que essa colaboração se torne real e efetiva, é necessário superar as limitações estruturais e promover uma verdadeira objetivação da intersetorialidade. Isso implica estabelecer fluxos de comunicação claros e garantir que as práticas intersetoriais sejam sustentáveis e integradas ao cotidiano das ações voltadas ao bem-estar dos adolescentes. A construção de um ambiente colaborativo deve ser

apoiada por políticas estáveis que garantam a continuidade das iniciativas, permitindo assim que os avanços alcançados sejam consolidados em ações permanentes.

5.5.7 Síntese da Intersetorialidade: Desafios e Práticas nos Seis Espaços de Medidas Socioeducativas

Esta síntese busca destacar os principais pontos da análise sobre representações sociais, memória social e interações nos seis espaços: CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar, Vara da Infância e Juventude e Secretaria de Esporte. Ao examinar como esses conceitos se manifestam na prática, identificam-se tanto semelhanças quanto diferenças na maneira como são ancorados e objetivados, refletindo o impacto da memória social nas interações entre os setores. A figura 17 ilustra uma análise de similitude com base na pergunta feita a todos os profissionais desses espaços: “Nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC) como você consideraria a relevância da intersetorialidade?”.

Na análise de similitude exibida no gráfico, é possível observar a organização dos termos-chave em clusters que mostram a proximidade e a frequência de palavras relacionadas à intersetorialidade no contexto das medidas socioeducativas e do atendimento ao adolescente.

O cluster azul claro agrupa termos como “intersetorialidade”, “medida”, “meio”, “socioeducativas” e “parte”. Esses termos se referem à integração de diferentes setores e à implementação de medidas socioeducativas, destacando a importância da articulação entre serviços para atender as necessidades dos adolescentes. Assim o termo “intersetorialidade” está relacionado à cooperação entre diferentes setores (educação, saúde, assistência social, justiça, etc.) para garantir a eficácia das medidas socioeducativas. A integração desses setores é essencial para oferecer um atendimento completo ao adolescente.

Os termos “Socioeducativas”, “Parte” e “Sim” reforçam que as medidas socioeducativas são apenas uma parte do processo de reabilitação dos adolescentes, necessitando de apoio de outros setores para serem eficazes. O termo “sim” pode indicar discussões afirmativas sobre a importância dessas medidas. A presença da “patrulha escolar” indica o envolvimento das forças de segurança no monitoramento

“segurança”, o “dever” e o “escalar”, indicando uma preocupação com o papel das atividades esportivas e educativas no desenvolvimento dos adolescentes. A centralidade de “não” sugere a existência de negações ou dificuldades, como por exemplo, falta de acesso, falta de recursos ou uma percepção de que as políticas ou ações não estão sendo implementadas de forma adequada. “Aluno” e “adolescente” refere-se diretamente ao jovem em conflito com a lei, que é o foco do sistema socioeducativo. A palavra “não” conectada a “aluno” sugere discussões sobre obstáculos enfrentados no acesso à educação ou na execução de atividades educacionais no contexto das medidas socioeducativas. A palavra “funcionar” sugere a discussão sobre a rede de atendimento ao adolescente, que inclui diversos setores como educação, saúde, assistência social e justiça, entre outros. A presença de “não” ao lado de “funcionar” indica críticas à forma como essa rede está (ou não está) funcionando, sugerindo ineficiências no sistema de atendimento e na intersetorialidade. Os termos “público” e “professor”, podem estar relacionados a críticas ao papel do sistema público de educação e ao suporte que os professores e educadores recebem para trabalhar com esses adolescentes. Pode haver uma discussão sobre a falta de preparo ou de recursos no setor público para atender adolescentes em conflito com a lei. Os termos “porque” e “precisa”, sugerem questionamentos sobre os motivos pelos quais as coisas não estão funcionando como deveriam. Podem indicar uma tentativa de encontrar explicações para as falhas do sistema e o que precisa ser feito para melhorar a eficácia das medidas. Os termos “esporte” e “secretaria” conectados ao termo “não” indicam críticas à falta de integração dessas áreas no contexto socioeducativo. O esporte, com potencial para o desenvolvimento dos adolescentes, não está sendo adequadamente implementado, devido à falta de infraestrutura e investimento. Já as secretarias, responsáveis pela articulação de políticas públicas, são criticadas por sua ineficiência e falta de coordenação, o que dificulta a execução de programas esportivos voltados para adolescentes em conflito com a lei. A “segurança”, o “dever” e o “escalar” parecem se conectar com a necessidade de garantir a efetividade dessas ações no contexto socioeducativo, com uma rede estruturada que inclua esporte e educação como ferramentas essenciais.

O cluster vermelho este grupo destaca palavras como “importante”, “atender”, “próprio”, “sociedade”, sugerindo uma preocupação com o atendimento direto ao

adolescente, enfatizando a importância de abordagens que levem em conta o papel social do adolescente e suas necessidades individuais.

O cluster rosa, com termos como “rede”, “família” e “dificuldade”, destaca os desafios enfrentados na articulação da rede de apoio socioeducativo, especialmente no envolvimento da família. As dificuldades refletem limitações no acompanhamento e suporte a adolescentes em conflito com a lei. O termo “dificuldade”, aponta para os desafios enfrentados pelos profissionais e pelos próprios adolescentes no cumprimento das medidas socioeducativas. Esses desafios podem estar relacionados à falta de estrutura familiar, resistência ao tratamento, dificuldades econômicas, ou até mesmo limitações institucionais que dificultam a reintegração social. O termo “família” é um elemento-chave no processo de ressocialização dos adolescentes. A presença desse termo indica que a família é um fator crítico, tanto como suporte quanto como um dos desafios no acompanhamento. Muitas vezes, a situação familiar pode agravar ou facilitar a recuperação do adolescente, dependendo de fatores como apoio emocional, condições socioeconômicas e o grau de envolvimento no processo socioeducativo.

O cluster roxo aparecem termos como “creas”, “acompanhamento” e “equipe”, destacando a importância do trabalho em equipe nos CREAS. Este grupo está relacionado ao acompanhamento socioeducativo e às dificuldades encontradas no apoio às famílias durante o processo de reintegração social dos adolescentes. O termo “creas” desempenha um papel essencial no acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei, ajudando a executar medidas socioeducativas, especialmente em meio aberto, como a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviço à Comunidade. O termo “acompanhamento” se refere ao trabalho contínuo realizado pelos profissionais do CREAS, que monitoram e orientam os adolescentes em conflito com a lei durante o cumprimento das medidas. Esse acompanhamento pode incluir ações interdisciplinares envolvendo áreas como saúde mental, educação, e assistência social, além de visitas domiciliares e articulações com outras instituições. A menção à “equipe” enfatiza a importância do trabalho colaborativo no CREAS, que frequentemente envolve uma equipe multiprofissional composta por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais que atuam de forma integrada para oferecer um atendimento mais eficaz. O sucesso das medidas socioeducativas depende fortemente da capacidade dessa equipe de coordenar e realizar um acompanhamento adequado e personalizado para cada caso.

O cluster verde escuro o foco deste grupo está em termos como “social”, “assistência”, “saúde” e “educação”, sugerindo a importância da integração entre os sistemas de saúde, assistência social e educação no atendimento aos adolescentes. A presença desses setores na rede de proteção social reflete a necessidade de abordagens intersetoriais para garantir um cuidado integral.

A análise de similitude revela a complexidade da intersetorialidade no contexto das medidas socioeducativas. A proximidade dos termos mostra que há uma forte interdependência entre os serviços de educação, saúde, assistência social e segurança, que precisam trabalhar de maneira articulada para atender as necessidades dos adolescentes em conflito com a lei. Além disso, o esporte e o envolvimento familiar aparecem como fatores importantes para a inclusão e a reintegração social, sendo fundamentais na efetividade das medidas socioeducativas em meio aberto.

Em todos os espaços, há uma clara ancoragem na ideia de que a intersetorialidade é essencial para lidar com os complexos desafios enfrentados pelos adolescentes em medidas socioeducativas. Os profissionais reconhecem que a integração de setores como saúde, educação, assistência social e esporte é fundamental para um atendimento eficaz, mas com muitas falhas em sua implementação. Todos os profissionais entrevistados identificam a necessidade de colaboração entre diferentes setores para proporcionar um atendimento mais completo e eficaz aos adolescentes.

No entanto, sua objetivação revela as falhas e desafios práticos de transformar essa ideia em uma realidade funcional. A falta de comunicação, a escassez de recursos e a fragmentação dos serviços resultam em uma intersetorialidade idealizada, mas dificilmente alcançada, impactando negativamente o atendimento aos adolescentes. Tanto no CREAS quanto no CAPSij e CEEBJA, há uma consciência da importância da intersetorialidade, mas essa consciência se depara com barreiras práticas que impedem a sua plena concretização. A objetivação da intersetorialidade, ou seja, a materialização dessas ideias em práticas concretas, é visível em espaços como a Secretaria de Esporte e a Vara da Infância e Juventude, onde termos de cooperação e projetos colaborativos são implementados para formalizar a colaboração entre setores.

As diferenças aparecem na forma como cada espaço lida com essas falhas. No CREAS, há um esforço mais formalizado para criar fluxos de trabalho intersetoriais,

apesar das dificuldades. No CAPSij, o foco está mais na saúde mental, mas com uma crítica contundente à falta de cooperação. Enquanto no CREAS e na Vara da Infância e Juventude a intersetorialidade é frequentemente formalizada através de planos e termos de cooperação, no CAPSij e na Patrulha Escolar a objetivação é limitada, muitas vezes devido a falhas de comunicação e recursos inadequados. No CEEBJA, há uma descrença mais acentuada na efetividade da intersetorialidade, que é vista como um ideal distante, diferentemente de espaços como a Secretaria do Esporte, onde, apesar das dificuldades, há um maior otimismo em relação à colaboração intersetorial.

A intersetorialidade emerge como um conceito fundamental em todos os seis espaços analisados: CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar, Vara da Infância e Juventude e Secretaria de Esporte. A ancoragem comum entre esses contextos está na compreensão de que o sucesso das medidas socioeducativas depende de uma colaboração efetiva e integrada entre saúde, educação e assistência social. Há uma percepção clara de que nenhum setor pode operar de forma isolada; todos são interdependentes e precisam atuar de forma conjunta para atender às necessidades dos adolescentes de maneira completa.

Por exemplo, no PCREAS¹, é destacado que “o adolescente da saúde, o adolescente da assistência é o adolescente da educação”, enfatizando que os diferentes setores não podem trabalhar separados, já que cada adolescente necessita de suporte em diversas áreas para seu desenvolvimento integral.

Entretanto, a objetivação da intersetorialidade, ou seja, a sua aplicação prática, varia de forma significativa entre os contextos. No CREAS, a implementação ainda é fragmentada, e a falta de comunicação entre os setores compromete a eficácia da rede. As dificuldades em fazer com que a rede “se converse” ilustram como, na prática, a intersetorialidade enfrenta barreiras institucionais que resultam em um atendimento que, muitas vezes, não integra as ações necessárias para apoiar plenamente os adolescentes.

No CAPSij, essa situação é ainda mais delicada. A falta de recursos e a sobrecarga do sistema de saúde mental criam grandes falhas na rede. A frase “por falhas na rede, a gente acaba perdendo os meninos” demonstra como, embora a intersetorialidade seja vista como essencial, sua ausência na prática compromete os esforços de tratamento e reintegração dos adolescentes, resultando em perdas significativas.

Já no CEEBJA, a falta de uma conexão efetiva entre os setores revela uma educação que atua de forma isolada, sem um suporte adequado para lidar com os desafios dos adolescentes. A necessidade de um “plano de atendimento específico para adaptar esses adolescentes à área da educação (PCREAS1)” reflete a falta de um sistema integrado de educação, saúde e assistência social, o que compromete o sucesso dos alunos que necessitam de um atendimento mais completo.

Na Patrulha Escolar, a intersetorialidade também enfrenta limitações. A fala “nós acabamos ficando limitados, né, assim, tentamos orientar da melhor forma possível (PPEC2)” evidencia que as ações da polícia, embora necessárias, são insuficientes para lidar com questões que vão além da segurança pública. A atuação da Patrulha se torna parcial e limitada pela falta de apoio mais estruturado de outros setores, como saúde e educação. Nesse contexto, a intersetorialidade é mais uma intenção do que uma prática concreta.

Dessa forma, a intersetorialidade, embora vista como essencial em todos os espaços analisados, enfrenta desafios significativos de implementação, seja pela falta de recursos, comunicação ou estrutura adequada entre os setores. O sucesso depende de uma articulação mais robusta e contínua entre saúde, educação e assistência social para garantir o atendimento integral e eficaz aos adolescentes em medidas socioeducativas.

As quatro instituições - CREAS, CAPSi, CEEBJA e Patrulha Escolar Comunitária apresentaram práticas sociais que refletiram diretamente o cotidiano de seus profissionais, sem que este projeto de pesquisa tenha influenciado os resultados. Isso inclui tanto o fato de que as perguntas das entrevistas não foram previamente conhecidas pelos participantes, como ocorreu no caso da Vara da Infância e da Juventude, quanto a possível criação de um projeto temporário de duração de um ano ao final das entrevistas, o que desalinham a objetivação da representação social da Secretaria do Esporte e Lazer em relação aos quatro primeiros espaços citados. Assim, o projeto elaborado pela Vara da Infância em parceria com a Secretaria de Esporte e outras áreas influenciaram a objetivação nesses dois espaços, destacando a possível influência direta da pesquisa de doutorado.

Esse resultado pode ter sido causado devido a interação entre esta pesquisa e a atuação profissional, que destaca a relevância do esporte e lazer tanto como temas de pesquisa quanto como práticas transformadoras. Gil (2008) afirma que a interação com os sujeitos da pesquisa pode inspirar intervenções que alteram o ambiente

estudado, e Fonseca (2002) complementa, apontando que o envolvimento do pesquisador traz conhecimentos que impactam tanto a análise quanto o contexto de pesquisa.

Esse ponto pode ser explicado uma vez que houve um período considerável entre o contato inicial sobre os objetivos com a Vara da Infância e Juventude (que foi à mesma época das entrevistas realizadas no CREAS, CAPSij e CEEBJA) e posterior entrevista na mesma, e sendo na sequência entrevistados os profissionais da Secretaria do Esporte. A interação entre os sujeitos e o pesquisador, portanto, evidencia o impacto da pesquisa no campo de estudo, transformando realidades e modificando a representação social, como discutido na DIPS.

Portanto, na Vara da Infância e Juventude e na Secretaria de Esporte a objetivação da intersectorialidade é mais estruturada, com esforços claros para integrar diferentes setores de projetos. Há semelhanças nos espaços, onde a memória social é construída em torno de experiências compartilhadas de frustração e dificuldade na implementação da intersectorialidade. Todos os grupos de profissionais têm uma memória coletiva que reconhece as limitações do sistema e a dificuldade de efetivar uma colaboração intersectorial efetiva. Essa memória social é reforçada por narrativas de falhas institucionais e pela necessidade de adaptação às realidades práticas do trabalho cotidiano. Tanto na Patrulha Escolar quanto na Vara da Infância e Juventude, as dificuldades em garantir uma colaboração fluida são lembradas como barreiras significativas para a implementação da intersectorialidade. Em todos os espaços, há uma memória de tentativas contínuas de superar essas barreiras. Por exemplo, na Secretaria de Esporte e no CREAS, os profissionais lembram de esforços bem-sucedidos para abrir canais de cooperação, mesmo diante de desafios significativos.

No CREAS e na Secretaria de Esporte, a memória social inclui experiências positivas de colaboração, que fortalecem a percepção de que a intersectorialidade pode ser eficaz. Em contraste, no CAPSij, a memória social é mais dominada por frustrações e falhas, o que contribui para uma visão mais negativa das possibilidades de cooperação intersectorial.

No CREAS, a intersectorialidade é lembrada como uma prática essencial, mas muitas vezes limitada por recursos insuficientes e barreiras institucionais. No CAPSij, a memória social é marcada pela frustração decorrente das falhas sistêmicas na cooperação intersectorial. No CEEBJA, a memória social reflete uma descrença profunda na efetividade da intersectorialidade. Os profissionais recordam tentativas

frustradas de cooperação, levando a uma adaptação pragmática às limitações institucionais.

Enquanto alguns espaços, como a Secretaria do Esporte e a Vara da Infância e Juventude, têm uma memória social que reconhece uma evolução nas práticas intersetoriais, o CEEBJA e a Patrulha Escolar parecem ter memórias mais estáticas, onde as dificuldades de cooperação permanecem inalteradas ao longo do tempo.

Em resumo, no CREAS e CAPSij, a intersectorialidade é considerada fundamental, mas enfrenta dificuldades práticas. No CEEBJA, a frustração com a falta de intersectorialidade reflete uma realidade onde as tensões entre os setores não são reguladas, comprometendo o suporte educacional. Na Patrulha Escolar Comunitária, a teoria ajuda a compreender a tentativa de mediar tensões entre o ambiente escolar e a segurança pública. A colaboração entre setores é vista como essencial, mas enfrenta limitações que dificultam a implementação eficaz da intersectorialidade. Na Vara da Infância e Juventude, a necessidade de um sistema intersectorial para garantir o sucesso do Plano Individual de Atendimento (PIA). A falta de comunicação entre saúde, educação e assistência social resulta em dificuldades na implementação eficaz da intersectorialidade. Por fim, Secretaria de Esporte, o esporte é visto como uma ferramenta potencial para canalizar tensões sociais, mas a falta de recursos e coordenação entre os setores impede que essa prática seja efetivamente implementada.

Nesse seguimento, os novos achados desta tese revelam que as memórias práticas, tal como definidas por Sá (2015) e Connerton (1993), desempenham um papel essencial na experiência dos adolescentes em medidas socioeducativas e no trabalho cotidiano dos profissionais que os acompanham. Desse modo, a ação dos agentes nas medidas socioeducativas demonstra como indivíduos podem transcender limitações estruturais e promover mudanças sociais significativas.

A Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) constitui um importante referencial teórico nesta pesquisa por oferecer uma lente analítica que permite compreender as práticas sociais como fenômenos construídos a partir da interação, dinamicidade e reciprocidade.

Ao reconhecer que as práticas não são estáticas nem isoladas, a DIPS propõe que elas sejam analisadas como resultado de processos de negociação e adaptação entre os sujeitos e atores sociais envolvidos, que, por sua vez, se apoiam em representações sociais compartilhadas e constantemente reconfiguradas. Essa

abordagem é particularmente útil quando se trata de contextos complexos, como o das medidas socioeducativas em meio aberto, onde diferentes instituições e profissionais precisam atuar de forma articulada.

Nesse sentido, a DIPS permite uma análise mais profunda da intersectorialidade nas medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). Isso porque as práticas sociais e as representações que as sustentam são moldadas pelas interações entre os profissionais e os setores, e o sucesso da intersectorialidade depende diretamente da qualidade dessas trocas cotidianas. Onde as interações são adaptadas com eficácia, como observado na Secretaria de Esporte e na Vara da Infância e Juventude, há maior coerência nas ações e mais possibilidades de concretização dos direitos dos adolescentes. Já em contextos onde as interações se mostram fragmentadas, frágeis ou frustradas, como nos atendimentos realizados pelo CAPSij e pelo CEEBJA, observam-se entraves significativos que comprometem o impacto e a continuidade das medidas socioeducativas.

A partir dessa perspectiva, traz as seis instituições: CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar Comunitária, Vara da Infância e Juventude e Secretaria de Esporte como elas, constroem suas práticas e representações em torno do esporte, do lazer e das medidas socioeducativas. O CREAS, enquanto a instituição principal que faz a interligação entre as outras nas medidas em meio aberto, revela os esforços e desafios para articular uma rede de proteção eficiente. O CAPSij e o CEEBJA, por sua vez, expressam em suas práticas a tensão entre o trabalho setorial e as exigências da articulação interinstitucional.

A Patrulha Escolar Comunitária, inserida no sistema de segurança pública, traz outra lógica de atuação, mas também busca reconfigurar sua representação social junto aos adolescentes. Já a Vara da Infância e Juventude e a Secretaria de Esporte demonstram maior fluidez nas interações, evidenciando como práticas bem articuladas podem efetivar direitos e promover o desenvolvimento integral dos jovens.

Assim, a DIPS revela-se fundamental para compreender como a intersectorialidade é vivenciada na prática: não apenas como uma diretriz normativa, mas como uma construção social que depende das representações dos sujeitos, das relações estabelecidas entre os setores e da capacidade de adaptação contínua das práticas institucionais. Ao colocar a interatividade social no centro da análise, a DIPS contribui para iluminar os caminhos e obstáculos encontrados na implementação de

políticas públicas voltadas à socioeducação, especialmente quando articuladas ao direito ao esporte e ao lazer como dimensões fundamentais da cidadania dos adolescentes em conflito com a lei.

5.6 AMEFRICANIDADE E RACISMO ESTRUTURAL: DESAFIOS SOCIOECONÔMICOS NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE ADOLESCENTES EM PONTA GROSSA/PR

Nesta seção, analisar-se-á as dificuldades enfrentadas por adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto, com foco nos desafios descritos por profissionais do CREAS, CAPSij e CEEBJA. A questão central que guia essa análise é: “Quais são os desafios enfrentados pelos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?”

A análise aqui se concentra nas questões socioeconômicas e no racismo estrutural, utilizando as obras de Gonzalez (2020) e S. L. de Almeida (2019) como base teórica para entender como essas questões se manifestam nas falas dos profissionais das três instituições analisadas. Ainda, A obra de José Murilo de Carvalho, "Cidadania no Brasil" (2002), apresenta uma análise crítica da cidadania, especialmente no contexto brasileiro.

Essas dimensões não são apenas contextuais, mas estruturam a prática social ligada ao atendimento de adolescentes em medidas socioeducativas. É essencial considerar como a questão material influencia diretamente essas práticas, conforme discutido por Almeida, Santos e Trindade (2000), que ressaltam a importância de compreender a natureza específica das práticas sociais na formação das representações sociais.

Triviños (2006) define a prática social como uma ação refletida pela consciência, capaz de transformar a realidade material em que o indivíduo está inserido. No contexto dos adolescentes em medidas socioeducativas, essa dimensão material se torna fundamental, pois as práticas sociais desenvolvidas com eles estão profundamente enraizadas em seu contexto histórico e social. Isso significa que a transformação do indivíduo, dentro de seu processo de reabilitação, não pode ser dissociada das condições materiais e socioeconômicas que moldam sua existência.

A análise se desenvolverá em três partes principais. Primeiro, discute-se o conceito de Amefricanidade, explorando a “América Ladina” contribui para a

compreensão das desigualdades raciais e de gênero no Brasil. Em seguida, será abordado o racismo estrutural e a interseccionalidade, tanto de uma perspectiva teórica quanto prática, destacando sua aplicação na análise dos depoimentos dos profissionais. Por fim, serão apresentados os resultados e discussões com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais do CREAS, CAPSij e CEEBJA em Ponta Grossa, Paraná. A seção se encerra com uma análise detalhada que sintetiza as descobertas e suas implicações para a medida socioeducativa, ressaltando a necessidade de abordagens intersetoriais e inclusivas na condução dessas medidas.

5.6.1 América Ladina: O Conceito de Amefricanidade e a Análise das Desigualdades Raciais e de Gênero no Brasil

Lélia Gonzalez, em “Por um Feminismo Afro-Latino-Americano”, realiza uma análise detalhada das desigualdades raciais e de gênero no Brasil, introduzindo o conceito de equidade entre raça, gênero e regionalidade. A autora revela como as mulheres negras são desproporcionalmente alocadas em setores menos qualificados e com remunerações mais baixas, evidenciando a relação intrínseca entre desigualdade racial e classe social. Gonzalez destaca que a interseccionalidade de raça e gênero cria um triplice opressão para as mulheres negras, afetando sua representação e posição social.

Gonzalez também analisa as desigualdades regionais, observando que o Nordeste concentra uma alta proporção de negros e apresenta maiores índices de pobreza. Ela propõe o conceito de “amefricanidade” para compreender as experiências afrodescendentes na América, promovendo uma solidariedade transcultural. Sua obra, marcada por uma perspectiva interseccional, critica a discriminação racial e de gênero como fenômenos interligados e reforçados mutuamente, analisando como estereótipos na mídia perpetuam essas desigualdades. Este capítulo explorará as contribuições teóricas de Gonzalez, particularmente o conceito de racismo estrutural, que será empregado como lente analítica para compreender os resultados e discussões apresentados neste estudo.

Lélia Gonzalez, em sua obra apresenta uma proposta inovadora para a compreensão da identidade e da experiência dos povos afrodescendentes na

América: a amefricanidade. Para Gonzalez (2020, p.17) “A amefricanidade como uma categoria político-cultural, que, a seu ver, ultrapassa as barreiras territoriais, linguísticas e ideológicas, permite construir um entendimento mais profundo de toda a América [...]”. Segundo Gonzalez (2020), a amefricanidade não se restringe a uma identidade racial ou étnica, mas se configura como uma dinâmica cultural emergente da diáspora africana. Esse conceito reflete um processo histórico de adaptação, resistência e recriação das culturas africanas no contexto americano. Gonzalez (2020, p.17) explica que,

Enquanto redefinição conceitual, a construção de um pensamento feminista afro-latino-americano, que ela propõe, é fruto da combinação do caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região, elaborada na amefricanidade, introduzindo a perspectiva de gênero. A situação das mulheres amefricanas resulta de processos históricos e contemporâneos de opressões interseccionais.

A amefricanidade surge como uma ferramenta política que fortalece a luta contra o racismo e a desigualdade, permitindo a construção de alianças sólidas entre afro-americanos ao reconhecer suas raízes comuns e experiências compartilhadas. Gonzalez também destaca a necessidade de superar a visão eurocêntrica da história americana, oferecendo uma nova perspectiva que valoriza as contribuições africanas na formação das sociedades do continente.

No Brasil, por exemplo, a amefricanidade destaca a influência das culturas africanas na identidade nacional, abrangendo religiosidade, música, dança e culinária, e reforçando a importância da luta contra o racismo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A amefricanidade não é apenas um conceito teórico, mas sim uma prática política que se manifesta em diversos movimentos sociais. Ao se reconhecerem como amefricanos, os povos afrodescendentes podem fortalecer suas lutas por direitos civis, sociais e culturais. Assim, “América Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e os “pardos” do IBGE) são ladino-amefricanos” (Gonzalez, p.115).

A interseccionalidade, para Gonzalez, é uma ferramenta analítica fundamental para entender as experiências das mulheres negras. Segundo Gonzalez (2020, p.12) “a perspectiva interseccional, envolvendo as dimensões da dominação sexual, de classe e de raça articuladas nas formas de opressão e hierarquização racial, bem como na formação de identidade de afirmação coletiva”. Ao cruzar as categorias de

raça, gênero e classe, a autora demonstra como as opressões se entrelaçam, produzindo formas complexas e dinâmicas de desigualdade. Ao analisar a situação das mulheres negras no mercado de trabalho, Gonzalez evidencia como a interseccionalidade se manifesta de forma concreta. As mulheres negras enfrentam uma tripla discriminação, baseada em raça, gênero e classe, o que as coloca em uma posição de desvantagem em relação aos homens brancos.

A autora demonstra como a interseccionalidade não é apenas um conceito teórico, mas sim uma realidade vivida pelas mulheres negras. Ao analisar as experiências das mulheres negras em diferentes contextos sociais, Gonzalez evidencia as múltiplas formas de opressão que elas enfrentam e as estratégias de resistência que desenvolvem. A interseccionalidade também é fundamental para compreender a formação da identidade das mulheres negras. Ao analisar as representações da mulher negra na mídia e na cultura popular, Gonzalez demonstra como os estereótipos contribuem para a construção de uma identidade negativa e para a perpetuação das desigualdades.

A interseccionalidade, como conceituada por Gonzalez, não é apenas uma ferramenta analítica, mas sim uma prática política que orienta a luta por justiça social. Ao reconhecer as múltiplas formas de opressão, os movimentos sociais podem construir alianças mais amplas e eficazes para enfrentar as desigualdades.

A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez encontra eco nas obras de autoras como Angela Davis e Bell Hooks. O livro “Mulheres, Raça e Classe” de Angela Davis, publicado originalmente em 1983 e traduzido para o português em 2016 pela editora Boitempo, é uma obra fundamental para compreender as nuances da opressão. Ao abordar a escravidão e seus efeitos, e como a mulher negra foi desumanizada, Davis nos dá a dimensão da impossibilidade de pensar um projeto de construção nacional que desconsidere a centralidade da questão racial, uma vez que as sociedades escravistas se fundaram no racismo. A autora mostra a necessidade de não hierarquizar as opressões, ou seja, o quanto é preciso considerar a interseccionalidade de raça, classe e gênero para viabilizar um novo modelo de sociedade.

Já “Ain't I a Woman: Black Women and Feminism”, de Bell Hooks, é uma obra publicada em 1981 que analisa as complexas intersecções entre raça, gênero e classe, especialmente no contexto da opressão das mulheres negras nos Estados Unidos. O título do livro é uma referência ao famoso discurso de Sojourner Truth, que

destaca a luta das mulheres negras por reconhecimento e igualdade. Hooks explora o impacto do sexismo sobre as mulheres negras durante a escravidão e como isso contribuiu para a desvalorização da feminilidade negra. Assim como Gonzalez, Davis e Hooks defendem a necessidade de um feminismo que não separe as questões de raça e gênero, mas que as articule de forma a compreender a complexidade da experiência das mulheres negras.

Gonzalez (2020) chama a atenção para a importância de considerar a dimensão histórica das desigualdades raciais e de gênero. Ao analisar a trajetória da escravidão no Brasil e seus impactos duradouros, Gonzalez demonstra como o racismo estrutural se tornou parte integrante da sociedade brasileira.

5.6.2 Racismo Estrutural e Interseccionalidade: Perspectivas Teóricas e Práticas

A abolição da escravatura não erradicou o racismo no Brasil. Ao contrário, essa ideologia, construída historicamente e reforçada por práticas sociais, persistiu e se adaptou para atender a interesses específicos (Gonzalez, 2020). A ideologia, como mecanismo de dominação, distorce a realidade para manter as estruturas de poder. No contexto brasileiro, o racismo se manifesta de forma peculiar, combinando a ideologia do branqueamento, que valoriza a pele clara, com o mito da democracia racial, que nega a existência do racismo. Essa combinação, denominada “[...] o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira), (Gonzalez, 2020, p.115). Segundo a autora se manifesta tanto em instituições, como o Estado e o mercado de trabalho, dominados por brancos, quanto nas relações cotidianas, onde o preconceito racial é muitas vezes velado por uma aparente cordialidade. Essa dinâmica é alimentada pela neurose cultural brasileira, que, em termos psicanalíticos, consiste na internalização do ideal de branquitude pelos próprios negros. Essa internalização dificulta o enfrentamento do racismo e contribui para o assimilacionismo, ou seja, a tentativa de se adaptar aos padrões dominantes. Um exemplo disso é ilustrado no relato de Gonzalez sobre um episódio de racismo e a resposta evasiva de um político negro. Esse comportamento demonstra como a pressão para se conformar aos valores e padrões da branquitude

pode levar os indivíduos negros a evitar o confronto direto com o racismo, perpetuando assim a sua própria subordinação.

Para compreender melhor essa dinâmica, é essencial distinguir entre integração social e integração dos sistemas (Gonzalez, 2020). A integração social refere-se às relações entre os indivíduos dentro da sociedade, que podem ser harmônicas ou conflituosas. Já a integração dos sistemas se refere às relações entre as partes de um sistema social, que também podem ser harmônicas ou conflituosas. Muitos analistas se concentram apenas na integração social, desenvolvendo temáticas dualistas como adaptação versus alienação ou consenso versus conflito. Essa abordagem impede uma compreensão mais profunda das contradições estruturais do sistema. Para Gonzalez (2020, p.226), o teórico Nun esclarece essa questão ao discutir como o desenvolvimento capitalista desigual e dependente combina diversos processos de acumulação, gerando uma superpopulação relativa em relação à forma de produção hegemônica. Esta superpopulação atua em parte como um exército industrial de reserva e, em parte, como uma massa marginal. A não funcionalidade dessa massa marginal indica um baixo grau virtual de integração dos sistemas, revelando um desajuste que precisa ser solucionado. A resolução desse desajuste organiza modos de integração social que são compatíveis com a manutenção da matriz de relações vigente.

A autora destaca que o racismo estrutural não é um fenômeno estático, mas sim dinâmico e adaptável.

Se nos detemos um pouco na tentativa de caracterização do tipo de equilíbrio que se estabelece, verificamos que nada tem de estático, uma vez que ele se dá num campo de tensão constante em que as mais desconcentradas pressões exigem a multiplicação de alianças e compromissos frequentemente instáveis. Que se pense, como no caso brasileiro, na combinação parcial dos três sistemas produtivos sob a hegemonia do capital monopolista; como o econômico é o determinante em última instância, o índice de dominação manifesto será diferente em cada um deles. Ora, a manutenção do equilíbrio, mediante a autonomização relativa de cada setor, denota possuir um caráter complicado e instável, uma vez que a interação dos diferentes índices de dominação não pode deixar de ocorrer (Gonzalez, 2020, p.23-24).

As manifestações do racismo evoluem ao longo do tempo, mas suas raízes profundas permanecem inalteradas. Gonzalez argumenta que o racismo não é apenas um problema individual, mas sim um problema social que requer soluções coletivas. A superação do racismo exige uma transformação profunda das instituições sociais, políticas e econômicas, pois é nelas que as práticas discriminatórias se perpetuam e

se institucionalizam. No entanto, é importante levar em consideração a perspectiva economicista, que afirma que tanto os pobres brancos quanto os negros são afetados negativamente pela exploração capitalista. A opressão racial mostra, no entanto, que os brancos que não têm posse dos meios de produção ainda são beneficiários indiretos dessa dinâmica. Enquanto os capitalistas brancos se beneficiam diretamente da exploração ou superexploração dos trabalhadores negros, a maioria dos brancos obtém vantagens do racismo por meio de uma vantagem competitiva nas funções que oferecem os benefícios mais simbólicos e materiais. “Isso significa, em outros termos, que, se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), excetuando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado desta última será desfavorável aos não brancos” (Gonzalez, 2020, p.29).

Gonzalez (2020) afirma que o principal fator que determina a posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição é o racismo, que pode ser definido como uma expressão ideológica que se manifesta por meio de práticas materiais de discriminação. Além de ser uma questão de opiniões e crenças pessoais, Gonzales sustenta que o racismo é uma estrutura profundamente arraigada nas instituições sociais e econômicas que garante a manutenção de uma hierarquia racial. Gonzalez explica que, em relação à eficácia estrutural do racismo, ele funciona através de uma divisão racial do trabalho. Essa divisão existe ainda hoje e é essencial para o funcionamento das sociedades capitalistas e multirraciais modernas. O racismo estrutural é um dos critérios mais importantes na articulação dos mecanismos de contratação para diferentes posições dentro do sistema de estratificação social e da estrutura de classe. Isso significa que o racismo funciona como um meio importante para determinar quem ocupa quais posições no sistema como um todo, mantendo assim as desigualdades raciais (Gonzalez, 2020). Essa dinâmica é claramente visível na posição econômica da população negra no Brasil. “Não é casual, portanto, o fato de a força de trabalho negra permanecer confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração. A sistemática discriminação sofrida no mercado remete a uma concentração desproporcional de negros nos setores agrícola, de construção civil e de prestação de serviços” (Gonzalez, 2020, p.86). Esses setores, geralmente, oferecem condições de trabalho mais precárias e salários mais baixos, perpetuando a marginalização econômica da população negra.

Gonzalez destaca que a compreensão da sociedade brasileira deve levar em conta seu processo histórico e social, especialmente a contribuição dos negros para

sua formação. No entanto, essa contribuição é frequentemente silenciada e marginalizada por mecanismos que promovem uma visão da sociedade como predominantemente branca, continental e masculina. Essa ideologia dominante é disseminada através dos meios de comunicação, do sistema educacional e das práticas pedagógicas, o que resulta em uma cultura que aliena e ignora a participação fundamental dos negros.

Para Gonzalez (2020, p. 226), “no caso da sociedade brasileira, apesar da contribuição extraordinária que o negro trouxe, vamos perceber que a cultura, a classe e a raça dominante impõem ao todo desta sociedade uma visão alienada de si.” Em outras palavras, a sociedade brasileira criou uma percepção distorcida de si mesma, influenciada e imposta pelas classes e elites dominantes. Esta representação é transmitida através dos meios de comunicação, que projetam uma imagem seletiva e distorcida do país, beneficiando as classes dominantes ao reforçar narrativas que perpetuam a exclusão e marginalização dos negros.

Gonzalez argumenta que os meios de comunicação desempenham um papel crucial na perpetuação dessa visão alienada. Eles constroem e disseminam uma imagem do Brasil que favorece os interesses das elites dominantes, ao mesmo tempo que obscurece e desvaloriza as contribuições dos negros. Isso cria uma narrativa nacional que não reflete a verdadeira diversidade e complexidade da sociedade brasileira.

Além disso, o sistema educacional e as práticas pedagógicas também contribuem para essa alienação. A educação formal muitas vezes omite ou minimiza a história e as realizações dos negros, reforçando estereótipos negativos e perpetuando uma visão eurocêntrica da história e da cultura brasileira. Como resultado, gerações de brasileiros crescem com uma compreensão incompleta e distorcida de sua própria sociedade, sem reconhecer a importância das contribuições dos negros para o desenvolvimento do país.

Gonzales nos alerta para a importância de reconhecer e valorizar o papel que os negros desempenham na sociedade brasileira. Isso envolve não apenas uma revisão crítica dos conteúdos e métodos de ensino, mas também uma mudança nos meios de comunicação para que transmitam uma visão mais ampla e genuína da sociedade. É apenas dessa maneira que a construção de uma sociedade que reconheça a igualdade e a diversidade será viável.

Nesse sentido, Gonzalez (2020) afirma que as desigualdades raciais no Brasil estão profundamente arraigadas na estrutura socioeconômica, onde o racismo mantém uma divisão racial no trabalho, prejudicando a população negra em termos de qualificação e remuneração. Ela enfatiza que as mulheres negras enfrentam uma discriminação tríplice - raça, classe e gênero - que torna impossível alcançar a equidade de gênero sem abordar as disparidades raciais.

Nesta perspectiva Silvio Luiz de Almeida (2019) nos convida a uma profunda reflexão sobre o racismo como um sistema que permeia todas as esferas da sociedade em “O que é racismo estrutural?”. Ele diferencia o racismo do preconceito e da discriminação, enfatizando que o racismo envolve o exercício do poder para perpetuar desigualdades raciais. Conforme S. L. de Almeida (2019) o conceito de racismo estrutural “é aquele que se manifesta não apenas nas atitudes individuais, mas principalmente nas instituições, estruturas sociais e práticas estabelecidas. Ele é histórico e sistêmico, atravessando todas as esferas da vida social” (S. L. de Almeida, 2019, p. 11). De tal modo, S. L. de Almeida (2019) explica que o racismo estrutural é um fenômeno complexo e multifacetado que permeia profundamente as instituições e a sociedade como um todo. Ele o define como sistêmico, histórico e perverso. S. L. de Almeida destaca que o racismo estrutural se manifesta de diversas formas. Primeiramente, pelas disparidades socioeconômicas, que são desigualdades no acesso a recursos e oportunidades, muitas vezes invisibilizadas por práticas aparentemente neutras. Em segundo lugar, pela segregação espacial, que se refere às diferenças significativas nas condições de vida entre bairros majoritariamente negros e brancos. E, por fim, pela discriminação institucional, onde políticas e práticas institucionais, mesmo quando não explicitamente racistas, resultam em desvantagens desproporcionais para pessoas negras. O autor argumenta que o racismo estrutural não é um fenômeno isolado, mas sim uma característica intrínseca de sociedades marcadas por desigualdades históricas. Ao analisar as intersecções entre raça, classe e gênero, Almeida demonstra a complexidade do racismo e a necessidade de uma abordagem multifacetada para combatê-lo (S. L. de Almeida, 2019).

Gonzalez e S. L. de Almeida, cada um com uma ênfase distinta e complementar, fornecem contribuições significativas para a compreensão do racismo no Brasil. Gonzales aprofunda a análise do racismo à brasileira, enfatizando a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, que escondem desigualdades e perpetuam a marginalização dos negros. Por outro lado, S. L. de

Almeida destaca que o racismo estrutural é um fenômeno sistêmico e que transformações profundas são necessárias para dismantelar essas estruturas opressivas.

Ambos os autores mostram como o racismo é socialmente construído e mantido vivo. Gonzalez se concentra na ideologia do branqueamento e na ideia errônea de democracia racial quando fala sobre como o racismo no Brasil se desenvolveu ao longo da história. S. L. de Almeida examina o racismo estrutural a partir de uma perspectiva histórica mais ampla e mostra como ele se origina nas instituições sociais e políticas. Nessa perspectiva, Carvalho propõe que a cidadania não deve ser vista apenas como um conjunto de direitos formais, mas como um processo dinâmico de incorporação de indivíduos e grupos em um contexto social específico. Ele argumenta que, com as transformações sociais contemporâneas, é necessário repensar a cidadania em uma dimensão global, superando a perspectiva tradicional proposta por T.H. Marshall, que considera o cidadão como parte de um Estado-nação específico. Uma das principais teses de Carvalho é a inversão na sequência de desenvolvimento dos direitos no Brasil. Ele observa que, ao contrário do modelo marshalliano, onde os direitos civis e políticos precedem os sociais, no Brasil os direitos sociais emergiram primeiro, frequentemente em momentos de supressão dos direitos civis e políticos. Essa dinâmica resultou em uma cidadania marcada por contradições e particularidades em relação a contextos europeus.

A análise combinada de Gonzalez e S. L. de Almeida amplia a compreensão do racismo no Brasil ao abordar suas raízes estruturais e manifestações culturais, evidenciando como o racismo opera de forma histórica e sistêmica em diversas esferas da sociedade. Essa perspectiva se conecta à ideia de "cidadania inversa" descrita por Carvalho (2002), que aponta como a exclusão de determinados grupos sociais, especialmente negros e pobres, reflete a negação dos direitos fundamentais, invertendo os princípios da cidadania plena. Nesse contexto, a intersetorialidade e políticas públicas inclusivas são fundamentais para romper com essas desigualdades, promovendo efetivamente o acesso ao esporte e lazer como ferramentas de transformação social e garantia de direitos para adolescentes em conflito com a lei.

5.6.3 Resultados e Discussões dos Profissionais do CREAS, CAPSij e CEEBJA Ponta Grossa/Paraná

O racismo, enquanto prática estrutural no país, manifesta-se de forma violenta, especialmente no genocídio de parte da população negra. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2023) uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a alta concentração de homicídios na população negra. Em 2021, a taxa de homicídios de negros foi 2,6 vezes superior à de não negros. Entre 2011 e 2021, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%, enquanto a de não negros reduziu 6,8%. Além disso, a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras.

Nesse seguimento, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), divulgou um novo levantamento sobre o perfil dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil. Os dados, referentes a junho de 2023, mostram que 90% dos 11.556 adolescentes em atendimento são do sexo masculino, e mais de 63% são negros. Essa pesquisa, a primeira realizada desde 2017, permite uma análise mais aprofundada da realidade dos adolescentes em conflito com a lei em meio fechado em todas as unidades federativas brasileiras (BRASIL, 2023).

Segundo Silva e Souza (2021), adolescentes negros e negras são a maioria no cumprimento das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação. No levantamento anual do Sinase de 2017, a população parda e negra representava 56% dos atendimentos das medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade, comparado a 22% de brancos e 16% que não apresentavam informação de cor. Em 2016, a população negra correspondia a 59%, e em 2014, 61%.

No entanto, em relação ao atendimento em meio aberto, que inclui reparação do dano, prestação de serviços à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA), não existem dados oficiais que comprovem que a maioria dos atendimentos é composta por adolescentes negros (Silva; Souza, 2021). O Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto aponta que, embora o item raça não tenha sido utilizado na pesquisa, “baseando-se no público encontrado no meio fechado, pode-se ter pistas que possibilitem uma leitura racial do cenário da LA e da PSC no Brasil”.

Silva e Souza (2021) explicam que o racismo é, perversamente, um dos grandes promotores de violações e motivo para a ausência de direitos, mas não é o único. Trata-se de uma barreira específica que afeta crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros. Assim, inferir que adolescentes negros são a maioria no atendimento em meio aberto somente pelo fato de serem a maioria no meio fechado, sem dados concretos, pode ser considerada uma inferência racista.

Estudos sobre medidas socioeducativas em meio aberto são cruciais para entender e abordar as desigualdades raciais e garantir que políticas públicas sejam eficazes e justas. Esses estudos, conforme destacado por Silva e Souza (2021), são fundamentais para desenvolver estratégias que combatam o racismo estrutural e promovam a equidade no sistema socioeducativo brasileiro.

Para aprofundar a compreensão de como as representações sociais influenciam a percepção e o tratamento dispensado aos adolescentes em conflito com a lei, este estudo se baseia na teoria das representações sociais de Moscovici (2012). A análise dos dados, provenientes das falas de profissionais do CREAS, CAPSij e CEEBJA, será realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Ao cruzar essas informações com a análise das memórias sociais, conforme Sá (2015), e com a perspectiva teórica de Lélia Gonzalez (2020) sobre o racismo estrutural, busca-se identificar as representações sociais que permeiam as práticas profissionais e como essas representações se articulam com as desigualdades raciais.

A primeira etapa da análise de conteúdo é a pré-análise, sugerida por Laurence Bardin (2011). O objetivo da pré-análise é organizar o material a ser analisado. Esta etapa envolve várias etapas importantes, começando com uma leitura intermitente de documentos ou entrevistas para obter uma compreensão geral do conteúdo e adquirir as principais ideias. Em seguida, os documentos são selecionados com base nos objetivos da pesquisa. Os objetivos e hipóteses podem ser modificados para se ajustar melhor ao material encontrado a partir das observações feitas durante a leitura preliminar. Finalmente, são desenvolvidos indicadores que ajudarão na interpretação dos dados, ajudando a encontrar e categorizar os dados pertinentes.

Observou-se, expressões como “*questão financeira, pobreza, econômica e dinheiro*”, nas falas dos profissionais CREAS, CAPSij e CEEBJA, essas palavras-chave foram agrupadas sob a categoria **socioeconômica**. Essa categoria reflete a

preocupação com aspectos financeiros e sociais que impactam a vida dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto LA e PSC.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com profissionais de três instituições. No Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), cinco dos entrevistados destacaram questões socioeconômicas relacionadas ao racismo estrutural. No Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij), dos treze profissionais entrevistados, cinco não abordaram essas questões. No Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), dos trinta profissionais entrevistados, oito não mencionaram questões socioeconômicas ou racismo estrutural.

Atualmente, o CREAS atende 121 adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto. Desses, 47 se identificam como brancos, 54 como pardos, 15 como pretos e 5 não declararam sua etnia. A composição é de 8 meninas e 113 meninos.

Os profissionais CREAS, CAPSij e CEEBJA, ancoraram, em suas falas o impacto das questões socioeconômicas em relação aos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC).

No CREAS impacto das Questões Socioeconômicas:

1. Trabalho Informal e Ausência Escolar: A necessidade de trabalhar em bicos, como pintura e construção, faz com que os adolescentes deixem a escola e tenham dificuldades para frequentar o CREAS.
2. Tráfico de Drogas: A falta de empregos regulamentados e a necessidade de dinheiro rápido levam muitos adolescentes ao tráfico de drogas, aumentando o risco de perda para o mundo do crime.
3. Estrutura Familiar: Famílias com pouca estrutura, incluindo usuários de drogas e situações de rua, impactam negativamente a capacidade dos adolescentes de cumprir as medidas socioeducativas.
4. Apoio Financeiro e Transporte: Mesmo quando o CREAS fornece vale-transporte, muitos adolescentes ainda não comparecem, indicando que as questões financeiras são apenas parte do problema [SIC].

No CAPSij impacto das Questões Socioeconômicas:

1. Trabalho Informal e Faltas: Muitos adolescentes são forçados a buscar trabalhos informais para ajudar no sustento familiar, o que frequentemente os impede de frequentar a escola ou os serviços de apoio, como o CREAS e o CAPSij. A dificuldade financeira também impacta a assiduidade, pois, sem um transporte garantido, muitos não conseguem comparecer às consultas e atividades.
2. Transporte e Acesso: A dificuldade em obter transporte adequado é uma barreira significativa. Mesmo quando o CREAS oferece vale-transporte, a falta de um cartão isento e a distância de alguns serviços contribuem para a baixa frequência dos adolescentes. No CAPSij, a emissão de cartões de transporte depende da regularidade nos atendimentos, criando um ciclo vicioso onde a falta de transporte impede a frequência e vice-versa.
3. Estrutura Familiar e Reabilitação: A estrutura familiar instável e a presença de situações adversas, como mães em situação de rua ou famílias desestruturadas, complicam a reabilitação dos adolescentes. A ausência de

suporte familiar pode levar os jovens a buscar alternativas prejudiciais, como o tráfico de drogas.

4. Impacto Psicológico e Social: A falta de recursos financeiros e o contexto familiar impactam diretamente o bem-estar psicológico e social dos adolescentes. A dificuldade em acessar serviços e a pressão para atender às necessidades básicas podem exacerbar comportamentos de risco e dificultar o progresso nas medidas socioeducativas [SIC].

No CEEBJA impacto das Questões Socioeconômicas:

1. Desestrutura Familiar e Pobreza: Muitos adolescentes vêm de famílias desestruturadas e enfrentam sérias dificuldades financeiras. Isso se reflete na falta de alimentação adequada e na necessidade de buscar alimento na escola. A pobreza é um fator predominante que afeta a frequência e a motivação dos alunos.

2. Desinteresse e Falta de Motivação: A falta de estrutura familiar e o histórico de abandono escolar contribuem para o desinteresse dos alunos em relação aos estudos. Muitos vêm para a escola apenas para obter refeições e não permanecem para aprender, demonstrando uma falta de visão sobre a importância da educação.

3. Drogas e Comportamento: O uso de drogas é uma dificuldade significativa, com alguns alunos usando substâncias ilícitas dentro da escola. A presença de drogas e o comportamento desajustado refletem a falta de suporte e controle tanto dentro quanto fora da escola.

4. Transporte e Frequência: Embora o CEEBJA ofereça vale-transporte, a distância e a falta de recursos financeiros ainda são barreiras para a frequência regular dos alunos. A necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar também contribui para a alta taxa de desistência [SIC].

A ancoragem aproximou os sujeitos (CREAS, CAPSij e CEEBJA) ao objeto (racismo estrutural). Os profissionais trouxeram o não familiar a se tornar familiar (MOSCOVICI, 2012).

Destaca-se a memória coletiva, conforme mencionado por Sá (2015), que está relacionada ao conceito de “grupo social”, o qual é complexo e ambíguo, abrangendo vários significados. Devido a essa complexidade, a expressão tem sido substituída pelo termo mais abrangente “memória social”, que se refere aos contextos sociais, como o CREAS, CAPSij e CEEBJA houve um consenso pleno, em relação as questões socioeconômicas deixando claro o racismo estrutural vivenciado pelos adolescentes em medidas socioeducativas.

O racismo estrutural desempenha um papel crucial nas dificuldades enfrentadas por adolescentes para acessar serviços essenciais, como educação e transporte. Segundo Gonzalez (2020), esse tipo de racismo se manifesta em práticas e políticas que perpetuam a desigualdade e marginalizam comunidades vulneráveis, limitando o acesso a recursos. Nesse sentido, Carvalho (2002) atribui parte das dificuldades na construção da cidadania brasileira à herança colonial escravocrata. Ele argumenta que os valores escravocratas estavam tão enraizados na sociedade que impediram o desenvolvimento pleno dos direitos civis. Além disso, ele destaca

que a cultura política brasileira foi historicamente afetada por práticas como coronelismo e clientelismo, dificultando a consolidação de uma participação política efetiva.

A estrutura social e econômica desfavorece sistematicamente adolescentes negros e pobres, dificultando seu acesso a oportunidades e exacerbando problemas como a instabilidade familiar. Famílias desestruturadas e a falta de recursos agravam a situação dos jovens, dificultando sua reabilitação e empurrando-os para alternativas prejudiciais, como o tráfico de drogas.

A pobreza racializada e a dificuldade de acesso a serviços básicos impactam negativamente o bem-estar psicológico e social dos adolescentes. A pressão para atender às necessidades diárias e a falta de apoio adequado exacerbam comportamentos de risco, perpetuando um ciclo de pobreza e marginalização. Adolescentes de famílias desestruturadas enfrentam sérias dificuldades financeiras, refletidas na falta de alimentação adequada e na busca por alimento na escola. Gonzalez destaca que o racismo estrutural limita oportunidades educacionais e econômicas para comunidades negras, perpetuando a desigualdade intergeracional.

O uso de drogas e comportamentos desajustados são consequências da falta de suporte e controle tanto dentro quanto fora da escola. Gonzalez observa que as políticas de criminalização e punição severa para jovens negros são manifestações do racismo estrutural, que reforça a exclusão social em vez de oferecer suporte e reabilitação.

Destacam-se as falas de um profissional de cada instituição, CREAS, CAPSij e CEEBJA, sobre objetivação. Essas falas traduzem as noções abstratas dos profissionais em aspectos concretos relacionados às questões socioeconômicas. A análise focará na objetivação e no racismo estrutural nas falas desses profissionais, explorando o conceito de racismo estrutural conforme discutido por Gonzalez (2020), para cada espaço separadamente:

Profissional do CREAS:

Reprodução do Conceito de uma Imagem (MOSCOVICI, 2012):

A profissional descreve o estereótipo que a sociedade tem do adolescente infrator como sendo “o menino negro, pobre, sem família”. Essa imagem é uma reprodução de um conceito socialmente construído e perpetuado, que associa atos infracionais predominantemente a jovens negros e pobres.

Transformação de Noções, Ideias e Imagens em Realidade Tangível:

A fala da profissional expõe como essas noções e imagens estereotipadas são transformadas em realidade tangível por meio de práticas institucionais. Ela menciona que “na porta de pobre todo mundo entra, nem bate (PCREAS1)”, enquanto adolescentes de classes sociais mais elevadas raramente cumprem medidas socioeducativas devido ao acesso a advogados e defesa adequada. Esse fenômeno mostra como ideias preconcebidas se materializam em ações e decisões concretas que afetam a vida dos adolescentes de maneira desigual.

O racismo estrutural a desigualdade no Sistema de Justiça. Gonzalez (2020) discute como o racismo estrutural se manifesta através de práticas institucionais que perpetuam a desigualdade. A fala da profissional ilustra isso ao mostrar que adolescentes pobres e negros são mais frequentemente pegos e punidos pelo sistema de justiça, enquanto os de classes mais altas muitas vezes escapam da mesma punição. Essa prática reforça a marginalização e perpetua o estereótipo negativo associado a jovens negros e pobres. Em relação ao racismo estrutural, S. L. de Almeida (2019, p. 33) explica que “o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica.” No entanto, a utilização do termo “estrutura” não significa que o racismo seja uma condição inevitável ou que políticas e ações institucionais antirracistas sejam inúteis.

O impacto socioeconômico, a profissional destaca que o maior desafio para o cumprimento de medidas socioeducativas é a questão socioeconômica. A falta de recursos e apoio familiar afeta diretamente a capacidade dos adolescentes de reintegrarem-se na sociedade. Gonzalez sublinha que essas dificuldades são reflexas de um sistema que desvaloriza e marginaliza comunidades vulneráveis, demonstrando como o racismo estrutural perpetua a exclusão e a desigualdade. Carvalho (2002) explica que a cidadania plena como a coexistência de direitos civis (liberdade e propriedade), políticos (votar e ser votado) e sociais (acesso a saúde e educação). Contudo, no Brasil, essa integração é frequentemente comprometida, refletindo desigualdades estruturais.

A desigualdade no Mercado de Trabalho, a profissional menciona que muitos dos adolescentes atendidos entram no mercado de trabalho informal ou no tráfico de drogas. Essa realidade está alinhada com a análise de Gonzalez (2020) sobre como o racismo estrutural limita as oportunidades econômicas para os jovens negros e pobres, empurrando-os para ocupações precárias e de alto risco.

Assim, a fala da profissional do CREAS evidencia a objetivação do racismo estrutural ao transformar estereótipos e preconceitos em realidades tangíveis que afetam negativamente a vida dos adolescentes negros e pobres.

Ao conectar essa realidade com a teoria da interação social de Goffman (2009), que aborda a vida cotidiana como uma série de encenações e ajustes, percebe-se que o estigma (Goffman, 1982) molda as interações desses adolescentes. Eles acabam sendo marginalizados nos encontros sociais, pois são constantemente percebidos pelo estereótipo, o que dificulta a ação de se apresentarem de maneira diferente e serem vistos além de suas infrações. A fala do profissional reforça a necessidade de combater esse preconceito e permitir que a socioeducação seja vista como um processo de transformação, e não como um rótulo definitivo. As práticas institucionais e as desigualdades socioeconômicas descritas refletem diretamente os conceitos discutidos por Gonzalez (2020), demonstrando como o racismo estrutural perpetua a marginalização e dificulta a inserção social e educacional desses jovens.

Profissional do CAPSi:

Reprodução do Conceito de uma Imagem:

A fala da profissional reflete a noção de que a precariedade financeira e a falta de suporte familiar são comuns entre adolescentes de comunidades vulneráveis. Essa imagem é reproduzida ao qual a profissional fala que “A família não pode parar de trabalhar para dar uma atenção maior, para ter uma vigilância maior”, descrever as famílias que precisam trabalhar incessantemente, deixando os adolescentes sem supervisão e apoio. A descrição da realidade dessas famílias, onde os adolescentes ficam sozinhos e sem incentivos para crescer, transforma essa noção em uma realidade concreta e observável. A profissional destaca a impossibilidade de a família equilibrar trabalho e atenção aos jovens, criando um ciclo de negligência forçada pelas circunstâncias socioeconômicas.

Transformação de Noções, Ideias e Imagens em Realidade Tangível:

A fala exemplifica como a necessidade de trabalhar para garantir a subsistência transforma a noção de falta de supervisão e incentivo em uma situação concreta. A profissional descreve que os adolescentes ficam sozinhos, não frequentam a escola ou cursos, e não são incentivados ao crescimento, evidenciando como essas ideias se materializam na vida cotidiana dessas famílias.

O racismo estrutural se manifesta na desigualdade socioeconômica, afetando desproporcionalmente as comunidades negras e vulneráveis. A fala da profissional

corroborar isso ao mostrar como a precariedade financeira força as famílias a priorizarem o trabalho sobre a supervisão e o incentivo dos adolescentes. Essa necessidade resulta em uma falta de apoio que perpetua o ciclo de pobreza e marginalização. A ausência de incentivo e supervisão devido às condições de trabalho dos pais reflete o racismo estrutural que Gonzalez discute. Complementando a profissional do CREAS afirma que “A grande maioria é a dificuldade financeira. As dificuldades giram em torno da falta e entendimento da situação, vulnerabilidade social. Baixo nível de escolaridade dos pais. Aqui no CREAS, são as mães que participam mais nas medidas (PCREAS3)”. Assim, a estrutura social e econômica não oferece suporte suficiente para que essas famílias possam prover o cuidado necessário aos seus jovens, reforçando a marginalização e exclusão dessas comunidades.

De tal modo, a análise dos elementos de objetivação na fala da profissional evidencia como as noções e ideias sobre a precariedade financeira e a falta de suporte familiar são transformadas em realidades tangíveis. Essa transformação reflete diretamente o racismo estrutural discutido por Gonzalez (2020), mostrando como as desigualdades socioeconômicas perpetuam a exclusão e a marginalização dos adolescentes de comunidades vulneráveis. As práticas institucionais e sociais que não oferecem suporte adequado reforçam esse ciclo, exigindo intervenções que abordem as raízes dessas desigualdades de forma integrada e eficaz.

Profissional do CEEBJA:

Reprodução do Conceito de uma Imagem:

A profissional descreve a realidade de alunos vindos de contextos socioeconômicos extremamente vulneráveis, que enfrentam múltiplos desafios, como falta de recursos básicos, dependência de drogas e problemas de saúde mental. Ela menciona a ausência de uma rede de proteção efetiva, retratando uma imagem de desamparo e negligência institucional.

As situações narradas pela PCEEBJA20 “Porque, eu tenho aluno que vem aqui de manga de camisa em plena geada. [...] no inverno aqui. Eles (adolescente) não têm roupa. É uma pobreza, é uma tristeza. Esses dias veio um gurizinho aqui, completamente desequilibradinho, com as unhas de barro, tudo sujo. Professora eu não tenho luz, eu não tenho água, eu não tenho gás, eu não tenho comida”, essa realidade transformam as noções de vulnerabilidade e negligência em uma realidade concreta e observável no cotidiano escolar.

Transformação de Noções, Ideias e Imagens em Realidade Tangível:

A profissional detalha como a falta de uma rede de apoio integrada (com assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, etc.) e a ausência de políticas públicas eficazes tornam palpáveis as ideias de desamparo e abandono. A descrição das interações diárias com os alunos evidencia como essas carências estruturais impactam diretamente a vida dos jovens. A profissional menciona que, sem formação adequada para lidar com essas situações complexas, os educadores operam “pelo acerto e erro”, evidenciando a transformação das deficiências sistêmicas em dificuldades práticas no dia a dia escolar.

Gonzalez (2020) discute como o racismo estrutural perpetua desigualdades econômicas que afetam desproporcionalmente as comunidades negras e vulneráveis. A fala da profissional ilustra claramente essa realidade, com alunos que não têm acesso a necessidades básicas como comida, roupa e abrigo, refletindo a marginalização econômica dessas comunidades. A ausência de uma rede de proteção efetiva nas escolas, mencionada pela profissional, mostra como as políticas públicas falham em atender as necessidades dessas comunidades, perpetuando a desigualdade e a exclusão social.

Gonzalez destaca que o racismo estrutural se manifesta em múltiplas dimensões, incluindo a saúde. A profissional descreve alunos com neurônios “completamente destruídos” pelo uso de drogas, sem capacidade de aprendizagem ou raciocínio, o que evidencia a falta de apoio e tratamento adequado para esses jovens, refletindo as deficiências do sistema de saúde em lidar com as necessidades das comunidades marginalizadas. A falta de formação específica para lidar com essas questões complexas, como a dependência química e os problemas de saúde mental, mostra como o sistema educacional e de saúde não está preparado para enfrentar os desafios impostos pelo racismo estrutural. O Estado se materializa nessas instituições, refletindo o processo histórico e político que molda a institucionalidade e o poder do racismo estrutural. Conforme S. L. de Almeida (2019, p. 87), “o Estado moderno é ou... Estado racista ou Estado racial”.

A profissional relata que muitos alunos chegam ao CEEBJA sem condições mínimas para a aprendizagem, refletindo como o racismo estrutural perpetua a exclusão educacional. A falta de uma abordagem integrada e especializada impede que esses jovens tenham uma chance justa de desenvolvimento educacional e pessoal. A narrativa da profissional sobre a falta de continuidade nas políticas públicas

e o desinteresse na formação de uma rede de proteção evidenciam a invisibilidade e o descaso institucional com as necessidades das comunidades vulneráveis, perpetuando o ciclo de exclusão e marginalização.

Assim, a análise dos elementos de objetivação na fala da profissional demonstra como as noções e ideias de vulnerabilidade socioeconômica, problemas de saúde mental e dependência química são transformadas em realidades tangíveis na experiência diária dos alunos no CEEBJA. Essa transformação reflete diretamente o racismo estrutural discutido por Gonzalez (2020), evidenciando como as desigualdades sistêmicas perpetuam a marginalização e exclusão das comunidades negras e vulneráveis. A falta de uma rede de proteção integrada e a ausência de políticas públicas eficazes agravam essas desigualdades, exigindo intervenções profundas e multifacetadas para abordar essas questões de maneira eficaz.

O conceito de amefricanidade, que enfatiza a interseção das identidades africanas e americanas, enfatizando como as experiências pessoais são influenciadas por heranças culturais e históricas (Gonzalez, 2020). Isso significa que, para os adolescentes que estão em medidas socioeducativas em meio aberto no CREAS, CAPSij e CEEBJA, o racismo estrutural e a falta de recursos são reflexos de uma história de marginalização que molda suas condições atuais e oportunidades. A interseccionalidade mostra como a experiência desses adolescentes é complexa e única devido à mistura de pobreza, desestrutura familiar e discriminação racial. Para equilibrar esses fatores de opressão e resistência, é necessário um método que compreenda a conexão entre essas várias camadas de desvantagem.

As oportunidades educacionais e a integração social dos adolescentes são diretamente afetadas pela marginalização histórica e estrutural. Compreender esses problemas por meio da amefricanidade e da interseccionalidade permite uma análise mais profunda dos problemas enfrentados pelos adolescentes do CREAS, CAPSij e CEEBJA. Isso fornece uma base para soluções mais eficazes e adequadas às suas circunstâncias.

Conforme descrito por Gonzalez, compreender as experiências dos adolescentes em medidas socioeducativas depende do conceito de interseccionalidade. A interseccionalidade mostra como aspectos de identidade como raça, classe e gênero se entrelaçam para formar experiências de opressão complexas. As dificuldades enfrentadas por esses adolescentes não podem ser vistas

de forma independente; é necessário pensar em como a pobreza, o racismo estrutural e outras formas de desvantagem se combinam e amplificam suas adversidades.

A falta de estrutura familiar, a exposição à violência, o uso de drogas e outras formas de opressão são as causas das dificuldades que esses jovens enfrentam. A interseccionalidade permite uma análise de como esses fatores se sobrepõem, criando uma situação complexa que limita suas oportunidades e acesso a recursos. Para identificar as causas das dificuldades que esses adolescentes enfrentam, é necessário entender essas interações. Considerar a relação entre pobreza, racismo estrutural e negligência é essencial para uma abordagem eficaz aos desafios desses adolescentes. Embora esses elementos trabalhem juntos, eles formam uma teia complexa de opressão. Para melhorar significativamente suas condições e oportunidades, uma abordagem integrada é necessária.

A análise das falas dos profissionais do CREAS, CAPSij e CEEBJA revela como as memórias pessoais e comuns se entrelaçam para evidenciar a objetivação de estereótipos e preconceitos, transformando essas noções em realidades tangíveis que perpetuam a exclusão e a marginalização dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto, LA e PSC.

Assim, Gonzalez (2020) oferece perspectivas essenciais para a compreensão e combate do racismo no Brasil. Suas análises aprofundam o entendimento sobre a complexidade do racismo e fornecem bases teóricas importantes para a formulação de políticas públicas eficazes e justas. A autora se inspira a construção de uma sociedade mais equânime, onde a equidade racial seja uma realidade palpável.

Nesta seção, propõem-se uma análise aprofundada das dificuldades enfrentadas por adolescentes em medidas socioeducativas, abordando a intersecção entre questões socioeconômicas e o racismo estrutural. Baseando-nos nas contribuições teóricas de Lélia Gonzalez (2020), especialmente em sua obra “Por um feminismo afro-latino-americano”, e na obra de S. L. de Almeida (2019), “O que é racismo estrutural?” busca-se entender como o racismo estrutural se manifesta nas diferentes esferas da vida desses jovens, desde a educação até o mercado de trabalho.

Gonzalez (2020) e S. L. de Almeida (2019) convergem ao destacar que o racismo estrutural não se limita a atitudes individuais, mas está profundamente enraizado nas estruturas socioeconômicas e culturais da sociedade. Gonzalez explora como essa forma de racismo perpetua uma dualidade entre a integração social e os

sistemas opressivos, marginalizando os adolescentes afrodescendentes. S. L. de Almeida (2019) complementa essa análise ao evidenciar que o racismo à brasileira, caracterizado por uma discriminação velada e institucionalizada, contribui para a manutenção dessas desigualdades, reforçando a internalização do ideal de branquitude e dificultando o acesso a oportunidades. Juntos, esses autores oferecem uma visão crítica e abrangente do racismo no Brasil, revelando as complexidades e as camadas de opressão que afetam a vida dos adolescentes em medidas socioeducativas.

O conceito de amefricanidade, desenvolvido por Gonzalez, serve como uma ferramenta crucial para compreender a identidade e a luta dos povos afrodescendentes na América. Ao transcender fronteiras nacionais e linguísticas, a amefricanidade oferece uma nova perspectiva para a construção de um futuro mais justo e igualitário, revelando a importância de uma abordagem interseccional que considere as múltiplas dimensões da opressão.

Ao analisar os desafios enfrentados pelos adolescentes nas instituições CREAS, CAPSij e CEEBJA, fica evidente como o racismo estrutural e a marginalização econômica afetam diretamente suas vidas. No CREAS, esses jovens enfrentam problemas como trabalho informal, tráfico de drogas e falta de estrutura familiar, agravados pela pobreza. No CAPSij, as dificuldades incluem a necessidade de trabalho informal, transporte inadequado e suporte familiar instável. Já no CEEBJA, os alunos lidam com desestrutura familiar, falta de motivação e uso de drogas. Esses relatos refletem a dura realidade do racismo estrutural, que perpetua a exclusão e marginalização dos adolescentes.

Os profissionais entrevistados apontam como o racismo estrutural transforma noções abstratas, objetivação (Moscovici, 2012), de vulnerabilidade em realidades tangíveis que impactam negativamente a vida dos jovens. As práticas institucionais, aliadas à ausência de políticas públicas eficazes, reforçam o ciclo de pobreza e exclusão, perpetuando a desigualdade. Essa análise é enriquecida pelas teorias de memória social, conforme discutidas por Sá (2015), que mostram como as memórias pessoais, comuns e coletivas se entrelaçam para reforçar estereótipos e preconceitos. Essas “memórias práticas”, revelam-se nas interações diárias e rituais coletivos, contribuindo para a continuidade das práticas sociais opressivas ao longo do tempo.

Goffman (2009) complementa essa análise ao explorar como a interação social é moldada por nossas interações diárias, destacando que a percepção dos

profissionais sobre os adolescentes é muitas vezes influenciada por estereótipos e preconceitos (Goffman, 1982). Isso reforça a necessidade de intervenções que abordem essas percepções e promovam uma mudança estrutural.

Embora a pesquisa tenha se concentrado no contexto específico de Ponta Grossa/PR, os resultados revelam uma necessidade urgente de políticas públicas integradas e eficazes que abordem as raízes das desigualdades raciais e socioeconômicas. A interseccionalidade, conforme discutida por Gonzalez (2020), evidencia como aspectos de identidade, como raça, classe e gênero, se entrelaçam para criar experiências complexas de opressão, limitando oportunidades e acesso a recursos. Essa compreensão é essencial para o desenvolvimento de estratégias que promovam a equidade e a justiça no sistema socioeducativo brasileiro. Nessa perspectiva a análise de Carvalho (2002) sobre a cidadania no Brasil revela um quadro complexo onde os direitos sociais foram priorizados em detrimento dos civis e políticos. Essa inversão não apenas moldou a experiência da cidadania brasileira, mas também gerou desafios significativos para o exercício pleno dos direitos dos cidadãos na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a noção de agência torna-se central, pois representa o poder dos indivíduos de moldar acontecimentos e superar limitações estruturais, possibilitando avanços no exercício da cidadania e na busca pela efetivação de direitos.

Nessa linha, a análise destacou que, apesar da relevância das condições materiais na formação das representações sociais dos profissionais das três instituições, a Teoria das Representações Sociais (TRS), discutida por Moscovici e Jodelet (2005), não busca superar o senso comum, mas compreendê-lo como uma forma moderna de conhecimento. Jodelet sublinha que a TRS se preocupa em identificar o conteúdo do conhecimento de senso comum e em observar como ele se expressa na linguagem e na comunicação, o que é crucial para entender as percepções e práticas dos profissionais no contexto das medidas socioeducativas.

Abric (1994) acrescenta que, além das condições materiais, outros três fatores são essenciais para a elaboração e transformação das representações sociais: (1) os fatores culturais, que atuam como matrizes interpretativas das práticas; (2) os sistemas de normas e valores, que negociam as práticas e as representações; e (3) a atividade dos sujeitos, que envolve decodificação, expectativas e categorizações associadas às práticas. Esses fatores emergem como fundamentais para

compreender como as práticas sociais dos profissionais refletem no dia a dia dos adolescentes em medidas socioeducativas.

Ao interligar essa discussão com as contribuições de Gonzalez e S. L. de Almeida, fica evidente que o racismo estrutural e as desigualdades socioeconômicas não são apenas pano de fundo, mas elementos constitutivos das práticas sociais e das representações que emergem no contexto das medidas socioeducativas. Essas práticas são moldadas por uma interação complexa entre a realidade material, as matrizes culturais, os sistemas de normas e as atividades individuais, refletindo diretamente nas diretrizes legais, como a Constituição Federal de 1988, o ECA e o SINASE. A análise das representações sociais, nesse sentido, torna-se uma ferramenta indispensável para entender e transformar as práticas no contexto dos adolescentes em conflito com a lei, promovendo, assim, a justiça social de maneira mais efetiva.

5.7 A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E CÓDIGO SOCIAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, será abordado como a alimentação escolar no Brasil vai além de prover nutrição, assumindo um papel fundamental tanto como ferramenta pedagógica quanto como um direito essencial para garantir a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) dos alunos. O foco principal será a evolução da política de alimentação escolar no país, com destaque para sua importância no desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também será explorado as percepções dos profissionais do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Prof. Paschoal Salles Rosa, em Ponta Grossa/PR, sobre a alimentação dos alunos, buscando entender como essas práticas podem contribuir para a construção de um ambiente escolar que realmente promova a SAN.

A política de alimentação escolar no Brasil, que teve início com a “merenda escolar”, passou por uma transformação significativa ao longo das décadas. O estabelecimento da Comissão Nacional de Alimentos (CNA) em 1945 e a criação da Portaria Interministerial 1.010/2006, que definiu diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável (PAS), refletem o contínuo esforço para melhorar a qualidade

das refeições nas escolas. Essas iniciativas integraram a educação nutricional, o apoio a hortas escolares, práticas de segurança alimentar e o monitoramento do bem-estar nutricional dos alunos, demonstrando a evolução e o refinamento das políticas públicas nesse campo (Oliveira et al., 2024).

No contexto do CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa, a diversidade dos alunos apresenta desafios únicos em termos de alimentação escolar. A heterogeneidade dessa comunidade estudantil, composta por indivíduos com diferentes necessidades e realidades socioeconômicas, exige uma abordagem cuidadosa e inclusiva. A alimentação escolar deve ir além de fornecer refeições nutritivas; ela precisa ser parte integrante do processo educativo, contribuindo para um ambiente escolar saudável e inclusivo.

Nesta seção, será investigado como os profissionais do CEEBJA percebem e entendem o papel da alimentação escolar na garantia da SAN para os estudantes. Para isso, será apresentado uma revisão de literatura sobre a evolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a importância da PNAE no contexto da EJA.

A discussão dos resultados será articulada com a literatura existente, com o objetivo de aprofundar a compreensão das percepções dos profissionais sobre a alimentação escolar e de desenvolver estratégias que promovam o PNAE de maneira eficaz. Esperasse que essa análise forneça *insights* valiosos para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à alimentação escolar na EJA.

5.7.1 A Evolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE) se insere em um cenário mais amplo de políticas públicas voltadas à segurança alimentar e nutricional no Brasil. Desde a década de 1940, iniciativas como o Instituto de Nutrição e o Plano Nacional de Alimentação e Nutrição demonstravam a preocupação com a alimentação escolar. Em 1976, o II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) deu um passo importante para a consolidação do PNAE, que finalmente foi criado em 1979 (Oliveira et al., 2024). A Constituição de 1988 garantiu o PNAE como direito, e o programa se tornou um componente essencial da política de segurança alimentar e nutricional (SAN), conforme estabelecido pela Lei 11.346/2006 (LOSAN).

Oliveira *et al.*, (2024) afirma que as Políticas Públicas de Segurança Alimentar foram centradas no Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT) em 1976, no Projeto “Fome Zero” em 2001, na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) em 2006, no Programa Brasil Sem Miséria em 2011 e no Programa Cozinha Solidária em 2014. O quadro 5 destaca os principais pontos dessa evolução.

A Lei 11.947/2009 (PNAE) assegura o direito à alimentação escolar para todos os estudantes da rede pública, incluindo os CEEBJA, e estabelece diretrizes para oferecer refeições saudáveis e nutritivas. A legislação exige que, no mínimo, 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE sejam usados na compra direta de produtos da agricultura familiar, promovendo o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades, fato que fortalece a SAN. Entretanto, identificou-se a necessidade de implementar recomendações da Resolução FNDE nº 6/2020, alinhadas com o Guia Alimentar para a população brasileira, para garantir a oferta de alimentos saudáveis.

Quadro 5 - A evolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) após a Constituição de 1988 até o presente momento foi marcada por diversas mudanças e melhorias.

ANO	EVOLUÇÃO PNAE – ÁPOS CONSTITUIÇÃO 1988
1988 - 1993	Constituição de 1988: Reconheceu a alimentação escolar como direito do estudante e dever do Estado. Centralização: O PNAE funcionava de modo centralizado, com o órgão gerenciador organizando todas as atividades, desde a elaboração dos cardápios até a distribuição dos alimentos.
1994	Descentralização: Iniciou-se um funcionamento diferente, com o repasse direto do Governo Federal para as escolas, que passaram a ser responsáveis por gerenciar os recursos e as compras.
1997	Extinção da FAE: A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi extinta, e suas funções foram incorporadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que até hoje administra e normatiza o PNAE.
2000	Recriação do Consea: O Conselho de Alimentação Escolar (Consea) foi recriado, composto por representantes civis, discentes, pais dos alunos e outros, com o objetivo de fiscalizar a aplicação do PNAE nas escolas. Apoio Técnico: Foram criados os Centros de Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar (Cecanes), uma rede de apoio técnico para a implementação do programa.
2006	Nutricionistas: Foi aprovada a obrigatoriedade de nutricionistas como responsáveis técnicos pelo programa, ajudando a promover uma alimentação melhor aos estudantes.
2009	Lei nº 11.947: Esta lei estabeleceu as diretrizes para a execução do PNAE, determinando que pelo menos 30% dos recursos sejam

	destinados à compra de alimentos provenientes da agricultura familiar local. Valorização da Agricultura Familiar: A lei também estabeleceu que a compra de alimentos da agricultura familiar deve compor o cardápio, beneficiando os pequenos proprietários e a regionalidade das preparações
Atualidade	Suplementaridade: O PNAE é um programa suplementar, com o governo federal repassando recursos para estados, municípios e escolas, que devem complementar esses recursos para garantir a oferta de alimentação escolar de qualidade. Fiscalização: O programa é fiscalizado diretamente por diversas entidades, incluindo a comunidade, o Conselho de Alimentação Escolar, o FNDE, o Tribunal de Contas da União, a Controladoria Geral da União e o Ministério Público.

Fonte: Melo (2021); PNAE (2022) e Oliveira *et al.* (2024)

A resolução determina que, no mínimo, 75% dos recursos do PNAE sejam destinados à aquisição de alimentos in natura ou minimamente processados; no máximo, 20% para alimentos processados e ultraprocessados; e no máximo, 5% para ingredientes culinários.

O governo brasileiro desempenha um papel crucial na formulação e implementação de políticas alimentares, atuando em diferentes níveis (federal, estadual e municipal) para promover a segurança alimentar. Instituições como as organizações não governamentais (ONGs), escolas e hospitais complementam as ações governamentais, garantindo a efetividade das políticas. A colaboração entre governo e instituições é vital para o sucesso dessas políticas (Segall-Corrêa *et al.*, 2008). O Brasil avançou consideravelmente na área de segurança alimentar nas últimas décadas, construindo um arcabouço legal e institucional robusto. Programas como o Bolsa Família e a merenda escolar assumem papel crucial na garantia do direito à alimentação, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade, conforme Segall-Corrêa *et al.* (2008), Cotta e Machado (2013), Annenberg (2014) e Oliveira *et al.* (2024), comprovam essa efetividade.

Contudo, a partir de 2016, a redução de orçamentos e restrições aos gastos públicos, agravada pela pandemia de Covid-19, colocou o Brasil em uma situação alarmante de insegurança alimentar em 2022, com 33 milhões de pessoas passando fome (Rede Penssan). Em resposta, o governo federal recriou o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que visa garantir a segurança alimentar e nutricional da população brasileira (Goulart, 2023).

Assim, segurança Alimentar e Nutricional (SAN) significa ter acesso frequente e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente, sem comprometer outras necessidades básicas, como medicamentos. O PAA permite que governos em diferentes níveis adquiram alimentos da agricultura familiar para abastecer instituições públicas e comunitárias, com o objetivo de garantir a segurança alimentar, especialmente dos mais vulneráveis (Goulart, 2023).

Annenberg (2014) aponta problemas epistemológicos e práticos nas teorias e práticas que envolvem legislações e políticas públicas. O direito administrativo, como disciplina que visa orientar a ação do Estado, enfrenta dificuldades em descrever e explicar as políticas públicas, principalmente devido à falta de uma dimensão de análise aplicada que centralize a implementação.

As crises associadas às políticas públicas podem ter diversas causas, incluindo a falta de clareza e firmeza na atuação das políticas nas realidades de cada sociedade. Políticas públicas eficazes devem buscar igualdade, justiça para todos, combater desigualdades e promover o progresso da comunidade (Annenberg, 2014). Em uma sociedade democrática, as prerrogativas existentes devem ser utilizadas para o bem-estar geral. No entanto, as falhas nas políticas públicas podem impedir o alcance desse objetivo (Annenberg, 2014).

No intrincado mundo das políticas públicas desvenda-se um mosaico de ações governamentais direcionadas a grupos sociais específicos. Essa teia complexa é tecida pela ação do Estado e pela participação da sociedade civil (Höfling, 2001). Brandt (2018) explica o contexto histórico e político, no qual diferentes paradigmas teóricos moldam abordagens estatais, por vezes conflitantes.

Para Souza (2006), obstáculos incluem paradigmas preconceituosos que discriminam classes sociais, gêneros e etnias, além de recursos governamentais insuficientes que dificultam investimentos adequados em áreas essenciais como educação, saúde e assistência social.

As desigualdades sociais, a pobreza e a exclusão social continuam a impedir que muitas pessoas usufruam plenamente desses direitos (Souza, 2006). Para Zaluar (1985), a alimentação transcende a mera nutrição e se configura como a principal categoria que organiza o pensamento dos pobres urbanos sobre sua própria condição. Roberto DaMatta (1997b) vai além e define a comida como um dos principais códigos de expressão da sociedade brasileira, ao lado da política, da economia, da família, do espaço e do tempo.

Calsing (2019) afirma que existem desafios à universalidade. A discussão sobre a legitimidade universal dos direitos humanos também é complexa. O que é considerado um direito humano em uma cultura pode não ser o mesmo em outra (Souza, 2006). Há diferenças culturais. Além disso, governos e empresas podem priorizar seus interesses econômicos em detrimento dos direitos humanos. Ainda faltam mecanismos de enforcement, que seriam a falta de mecanismos eficazes para punir violações dos direitos humanos e impede que eles sejam plenamente respeitados (Calsing, 2019).

5.7.2 Resultados no CEEBJA: Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

Os resultados das quatro entrevistas estão detalhados no Quadro 6, que identifica os profissionais como A, B, C e D; apresenta as respostas sobre a pergunta “Quais desafios descritos pelos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço a Comunidade (PSC)?”; as Expressões-Chave (ECH), as Ideias Centrais (IC), o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2005, 2012) e os conceitos de ancoragem e objetivação de Moscovici (2012).

A pergunta foi realizada para mapear a percepção dos profissionais do CEEBJA em relação aos adolescentes em medida socioeducativa em meio aberto, liberdade assistida (LA) e prestação de serviço a comunidade (PSC). Contudo, o resultado trouxe o contexto geral do CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa, em Ponta Grossa/PR.

As abordagens do DSC e a de ancoragem e objetivação buscam acessar e representar o conhecimento do senso comum, que é socialmente construído. Foram identificadas as seguintes Ideias Centrais (IC) com base nas Expressões-Chave (ECH), “1. Eu converso, 2. Não tem comida em casa, 3. Eles repetem três a quatro vezes no lanche”.

Para a IC, “**1. Eu converso**”, Moscovici (2012) destaca que a comunicação é um elemento central na construção das representações sociais. Através da comunicação entre indivíduos, é possível criar novas representações sobre a realidade, fenômenos e objetos. A comunicação permite a socialização de ideias, crenças e conhecimentos, formando a realidade de um grupo e possibilitando a

interpretação de seus comportamentos. Ou seja, a comunicação é o meio pelo qual as representações sociais são transmitidas e compartilhadas entre as pessoas.

Em relação à IC **“2. Não tem comida em casa”**, utilizo das considerações de Zaluar que em 1985 já explicava que a alimentação é mais do que um ato biológico, comer se torna um poderoso símbolo de prestígio social e riqueza, demarcando fronteiras entre os pobres e os que não são. Essa centralidade da alimentação na identidade social dos indivíduos é um elemento fundamental para compreender as dinâmicas sociais nas áreas urbanas.

Quadro 6 - Respostas dos profissionais A, B, C e D destacando as Expressões-Chave (ECH) e as Ideias Centrais (IC), utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2005, 2012), e a Ancoragem e Objetivação com base na teoria de Moscovici (2012).

Profissional (A, B, C e D) Expressões-Chave (ECH)	Ideias Centrais (IC)	Ancoragem	Objetivação
Profissional A - Eu percebo que alguns alunos ficam andando pela escola, esperam o lanche, e vão embora depois. Às vezes é preciso aumentar a água na comida para dar para todos os alunos. Eu converso com eles algumas vezes, eles esperam apenas o lanche todos os dias, não têm comida em casa, vejo a pobreza, eles repetem três a quatro vezes no lanche.	1.Eu converso; 2. Não tem comida em casa; 3. Eles repetem três a quatro vezes no lanche.	1.Alimentação 2.Pobreza	Aumentar a água na comida
Profissional B – Vejo que tem alunos que estão aqui pelo lanche, eu converso sabe, e tem dias que é preciso aumentar a água na comida para todos comerem. Depois do lanche, não vemos mais alguns alunos nos corredores. Isso é muito triste, vem para a escola para comer, eles repetem três a quatro vezes no lanche, eles não têm comida em casa, é uma pobreza.	1.Eu converso; 2. Não tem comida em casa; 3. Eles repetem três a quatro vezes no lanche.	1.Alimentação 2.Pobreza	Aumentar a água na comida
Profissional C - Esses dias um aluno disse, eu sempre converso, que não tem comida em casa. Via ele andando pela escola, até hora do lanche e ia embora, eles repetem três a quatro vezes no lanche, muitos alunos acontecem isso. Temos muitos alunos assim, à noite tem uma senhora, que vem para comer. Tem alunos também que vem com pouca roupa, é uma pobreza.	1.Eu converso; 2. Não tem comida em casa; 3. Eles repetem três a quatro vezes no lanche.	1.Alimentação 2.Pobreza	Pouca roupa
Profissional D - Eu converso, eles dizem que não tem comida em casa, ficam na escola só para o recreio. Eu vejo que depois que repetem três a quatro vezes no lanche, vão embora. Eu percebo e pela fala deles pela pouca roupa, vê a pobreza.	1.Eu converso; 2. Não tem comida em casa; 3. Eles repetem três a quatro vezes no lanche.	1.Alimentação 2.Pobreza	Pouca roupa

Fonte: A autora.

No que cerne à IC “**3. Eles repetem três a quatro vezes no lanche**”, DaMatta (1997b) discute que a distinção entre alimento e comida é crucial, uma vez que o alimento é tudo que pode ser ingerido para manter a vida. Por sua vez, a comida é tudo que se come com prazer, de acordo com regras sociais e culturais específicas, que definem o que é comestível, como deve ser preparado e consumido, e em quais ocasiões. Em vista disso, a comida, portanto, não se resume a suprir necessidades fisiológicas, mas carrega consigo uma profunda carga simbólica e cultural. Ela define identidades, estabelece hierarquias sociais e molda relações interpessoais. Através da comida, expressa-se os valores, crenças e costumes, construindo um senso de pertencimento e identidade social.

Ancoragem: Nomeando a fome e a pobreza na escola

Os profissionais entrevistados do CEEBJA, concordam que “Não tem comida em casa (alunos)” revelando a percepção da fome como realidade presente na vida dos alunos, ancoram “**1. alimentação**”. Ainda, “Eles repetem três a quatro vezes no lanche”, ancoram a “**2. pobreza**” consolidando a visão de que a falta de comida em casa é um problema social que precisa ser combatido. Assim, pode-se identificar uma relação clara entre a falta de comida em casa dos alunos e a necessidade de reforçar a alimentação escolar. Essa percepção se traduz na ancoragem, um processo que, segundo Moscovici (2012), integra elementos novos em um sistema de categorias e significados já existentes. No caso da fome, essa ancoragem se manifesta na associação entre a carência alimentar e a pobreza, categorizando a falta de comida como um indicativo da condição socioeconômica dos alunos.

Para Melo (2021) o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é uma política pública que visa buscar soluções para essas realidades, buscando garantir a oferta de alimentação adequada em quantidade e qualidade para os alunos da rede pública de ensino. Além de suprir as necessidades nutricionais básicas, o PNAE também propende promover a educação alimentar e nutricional, combatendo a desnutrição e promovendo hábitos alimentares saudáveis. A agricultura familiar e os desafios da implementação, a inclusão da agricultura familiar no PNAE representa um marco importante na busca por um sistema alimentar mais justo e sustentável. No entanto, a implementação dessa medida enfrenta diversos desafios, como a variabilidade na capacidade dos municípios de atingir a meta de compras (25% do total), cortes no orçamento do programa, terceirização da gestão e a falta de reajustes

no valor per capita repassado pelo FNDE (R\$ 0,32 por refeição), no ensino do EJA, desde 2017 (Melo, 2021).

Objetivação: Revelando as necessidades dos alunos

As respostas dos profissionais do CEEBJA, ao mencionarem a necessidade de **“aumentar a água na comida”** evidencia a necessidade de aumentar a alimentação escolar por parte do Estado e município. Enquanto que a **“pouca roupa”** dos alunos, evidenciam a realidade socioeconômica precária de muitos estudantes da EJA. Essa objetivação, segundo Moscovici (2012), representa a transformação de ideias abstratas em algo concreto, facilitando a compreensão e a integração dessas realidades no sistema de valores e crenças da sociedade.

Em 2023, o FNDE deu um passo importante para garantir a alimentação escolar de qualidade nas escolas públicas brasileiras (BRASIL,2023). Através de um investimento robusto e medidas estratégicas, como o reajuste histórico dos valores per capita do PNAE, o FNDE buscou contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos. Na EJA, o valor per capita passou de 32 para 41 centavos, um aumento de 28% (Brasil,2023). O reajuste do PNAE beneficiou diretamente os estudantes de todas as etapas da educação básica, desde a creche até a EJA. Essa medida permitiu a aquisição de alimentos mais frescos, nutritivos e variados, além de fortalecer a agricultura familiar, gerar renda e emprego nas comunidades e estimular a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis. Apesar dos avanços do PNAE, os profissionais do CEEBJA, com base na objetivação das necessidades dos alunos, alertam para a necessidade de um novo reajuste do valor per capita na EJA. Essa perspectiva corrobora com a pesquisa realizada em Ponta Grossa, Paraná, que demonstra a insuficiência do valor atual para suprir as demandas nutricionais dos alunos nesse contexto específico.

A pesquisa revela como o código social, conjunto de normas e valores que permeiam a vida em sociedade influenciam as percepções dos profissionais do CEEBJA sobre a alimentação escolar na EJA. Através deste estudo de caso (Yin, 2001), pode-se entender, a partir da análise da interação entre ancoragem e objetivação, dois aspectos importantes do código social: a relação entre ausência de alimentação e pobreza e a falta de Alimentos para a merenda escolar.

Nesta seção, começou-se com a intenção de investigar as percepções dos profissionais do CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa sobre a alimentação dos alunos, mas o estudo revelou algo mais profundo: a alimentação se configura como um novo

código social que reflete e reforça as dinâmicas de poder e desigualdade nas sociedades. A maneira como nos alimentamos não é apenas uma questão de nutrição; ela está intrinsecamente ligada às nossas crenças, valores, *status* social, e, acima de tudo, à nossa identidade cultural e econômica. Esta perspectiva nos oferece uma lente através da qual se pode analisar disparidades no acesso à comida, como a fome e a desnutrição, que afetam, de forma desproporcional, as populações mais vulneráveis.

A compreensão da alimentação como um código social permite que as políticas públicas sejam formuladas de maneira mais eficaz para combater a fome e a desnutrição. Políticas que integram as dimensões sociais, culturais e econômicas da alimentação são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A ancoragem da fome à pobreza, evidenciada pelos profissionais do CEEBJA, destaca a complexa relação entre as necessidades básicas dos alunos e a realidade socioeconômica das comunidades em que estão inseridos. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) surge como uma política pública vital para enfrentar esses desafios, promovendo a educação alimentar e combatendo a fome, mas enfrenta obstáculos que requerem soluções colaborativas.

Os investimentos do FNDE em alimentação escolar em 2023 reforçam o compromisso com o futuro do país, assegurando que milhões de estudantes recebam alimentação de qualidade, contribuindo para a formação de cidadãos saudáveis e conscientes. No entanto, os profissionais do CEEBJA apontam a necessidade urgente de reajustar o valor per capita do PNAE para a EJA, pois a pesquisa em Ponta Grossa, Paraná, mostrou que o valor atual é insuficiente para suprir as necessidades nutricionais dos alunos.

A objetivação das necessidades dos alunos da EJA, conforme discutido pelos profissionais, aliada à análise do impacto do PNAE, revela um cenário complexo e multifacetado da alimentação escolar nesse segmento educacional. É imperativo considerar as realidades socioeconômicas dos alunos, as características únicas da EJA e os desafios específicos da alimentação nesse contexto para desenvolver soluções duradouras. O PNAE, enquanto política pública crucial, está intimamente ligado à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) no Brasil e, com os ajustes necessários, pode desempenhar um papel significativo na realização desse objetivo.

Do ponto de vista das representações sociais, conforme discutido por Moscovici (2012) e Sá (2015), a alimentação escolar dos alunos transcende o simples

ato de comer, carregando consigo uma rica tapeçaria de significados e memórias que revelam as condições sociais e econômicas em que os estudantes estão inseridos. A dialética entre ancoragem e objetivação Rocha (2014) nos ajuda a entender como essas práticas alimentares se tornam expressões concretas das realidades sociais dos alunos. A ancoragem permite que os alunos e profissionais relacionem a alimentação a conceitos já familiares, como tradição e cultura, enquanto a objetivação transforma esses conceitos em práticas tangíveis no cotidiano escolar. Dessa forma, a alimentação se cristaliza como um reflexo das desigualdades e disparidades socioeconômicas que permeiam a vida dos estudantes.

As memórias sociais, conforme Sá (2015), desempenham um papel crucial nesse processo. Elas se manifestam de maneira específica, entrelaçando memórias pessoais, comuns e coletivas para construir uma compreensão compartilhada das experiências alimentares dos alunos. As memórias pessoais referem-se às experiências individuais dos estudantes com a alimentação, que são moldadas por suas histórias familiares e culturais. As memórias comuns, por outro lado, emergem das experiências coletivas vivenciadas no ambiente escolar, onde os alunos compartilham suas realidades e, juntos, formam uma memória social que reflete a vida em comunidade. Por fim, as memórias coletivas englobam a tradição e a cultura alimentar de uma sociedade, influenciando como os alunos percebem e vivenciam a alimentação no contexto escolar.

Particularmente, as “memórias práticas”, surgem nas rotinas e rituais alimentares diários. Essas práticas incorporam normas e códigos de comportamento que perpetuam a continuidade das práticas sociais ao longo do tempo. No ambiente escolar, essas memórias práticas são expressas nas interações diárias, moldando as formas como os alunos se relacionam com a alimentação e como essas interações refletem suas realidades sociais.

Goffman (2009) complementa essa análise ao destacar que a alimentação escolar se torna um campo de interação social, onde as interações diárias entre alunos e profissionais não apenas refletem, mas também moldam as dinâmicas sociais. A maneira como a alimentação é organizada, distribuída e consumida no ambiente escolar não é apenas um reflexo das condições socioeconômicas dos alunos, mas também uma arena onde essas condições são constantemente negociadas e reafirmadas.

Os resultados do estudo realizado no CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa em Ponta Grossa/PR confirmam essas teorias, mostrando que a alimentação escolar é um elemento central para entender as dinâmicas de poder e desigualdade presentes na sociedade. A ancoragem e objetivação das práticas alimentares no contexto da EJA revelam como essas práticas estão profundamente enraizadas nas memórias sociais dos estudantes, influenciadas por suas realidades pessoais e coletivas. Além disso, as interações diárias entre alunos e profissionais, conforme descrito por Goffman, mostram como a alimentação se torna um espaço de negociação social, onde as desigualdades são tanto refletidas quanto desafiadas.

Assim, o estudo aponta para a necessidade de políticas públicas que considerem não apenas a dimensão nutricional da alimentação escolar, mas também suas dimensões sociais, culturais e econômicas. Compreender a alimentação como um código social é crucial para formular estratégias eficazes que combatam a fome e a desnutrição, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa. As práticas alimentares na escola, portanto, não são apenas sobre o que se come, mas sobre quem somos enquanto comunidade e como enfrentamos coletivamente os desafios da desigualdade.

5.8 CONSTRUINDO IDENTIDADES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS SOCIAIS: METODOLOGIA E NOVOS ACHADOS NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

A observação etnográfica, segundo Velho (1994) e DaMatta (1981) é indispensável para compreender as camadas mais profundas das práticas culturais e sociais. No contexto das medidas socioeducativas, ela é particularmente para identificar como as práticas são expressas e apreendidas pelos adolescentes. Ao captar as interações cotidianas e rotinas institucionais, a observação direta se torna um método eficaz para compreender as *práticas sociais* e a formação de memórias práticas desses adolescentes. Dessa forma, a observação direta e a etnográfica, embora distintas em abordagem, complementam-se no objetivo de interpretar práticas sociais em profundidade.

Gil (2008) destaca a relevância de complementar a observação direta com registros sistemáticos, como os diários de campo, onde o pesquisador não apenas documenta as interações e comportamentos observados, mas também reflete sobre

padrões e significados que poderiam passar despercebidos sem atenção constante. Essa prática é especialmente útil para analisar comportamentos rotineiros e rituais coletivos no contexto das medidas socioeducativas, como as realizadas no CREAS. A observação direta, conforme descrita por Gil (2008), é fundamental para este estudo, pois permite a análise das interações e práticas sociais dos adolescentes em conflito com a lei, mantendo uma postura crítica e imparcial. Diferente da observação participante, essa abordagem reduz interferências e oferece o distanciamento necessário para compreender com precisão as dinâmicas institucionais e os comportamentos observados.

Para contextualizar a teoria de memória prática de Sá (2015) e Connerton (1993) na realidade do CREAS, que atende adolescentes em medidas socioeducativas como Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), foi essencial detalhar o método de análise utilizado. A observação direta desempenhou um papel central na identificação de como atividades cotidianas, como esporte e lazer, contribuem para a formação dessas memórias.

Apresenta-se um passo a passo para aplicação da observação direta em ambiente institucional (CREAS), destacando sua relevância para a coleta e análise de dados. Essas etapas foram construídas quando as entrevistas com os profissionais do CREAS estavam sendo realizadas, ou seja, antes da realização das entrevistas com os adolescentes. Aproveitando a oportunidade de aproximação com as atividades de toda equipe das medidas socioeducativas e dos adolescentes, com a observação e anotações no diário de campo, foi possível construir quatro etapas metodológicas. É muito relevante destacar que as *memórias práticas* estão interligadas na ancoragem, dos adolescentes nas atividades diárias, como o cumprimento de horários, participação de lanches, passeios, nos rituais do cotidiano (Somer, 2017).

A etapa foi constituída de 4 passos, sendo eles:

1. Observação Direta e Diário de Campo

O primeiro passo metodológico foi a observação direta, com anotações no diário de campo, das rotinas dos adolescentes em medidas socioeducativas. A pesquisa utilizou técnicas etnográficas para registrar a repetição de atividades diárias, como o cumprimento de horários, participação em reuniões e envolvimento em tarefas comunitárias. Essas atividades formaram o núcleo das memórias práticas dos adolescentes, que internalizaram essas práticas como parte de sua rotina institucional.

2. Identificação de Rituais e Atividades Coletivas

A observação também focou em rituais coletivos e eventos institucionais, como palestras, lanches e visitas aos espaços históricos da cidade e conquistas (Adolescentes aprendiz, primeiro emprego). Esses momentos reforçaram a coesão social entre os adolescentes e os profissionais, criando memórias coletivas que moldaram o comportamento e a identidade dos participantes. A análise desses eventos foi fundamental para entender como as práticas coletivas contribuem para a formação das memórias práticas.

3. Análise do Esporte e Lazer como Componentes Centrais

A metodologia incluiu a análise detalhada de atividades de lazer (passeios) e recreativas (colcha de retalho, um momento que os adolescentes falavam de sua vida e costuravam), identificadas como centrais na formação das memórias práticas. O esporte, foi comentado pelos adolescentes que gostaria que tivesse no CREAS.

4. Formação de Identidades a Partir das Memórias Práticas

As memórias práticas observadas nas atividades diárias contribuíram para a formação de novas identidades sociais entre os adolescentes. A repetição de normas e a participação em rituais ajuda a moldar sua autopercepção, o lazer desempenhando um papel crucial na construção de um novo senso de pertencimento, trazidas nas falas dos profissionais do CREAS.

A aplicação da teoria das *memórias práticas*, conforme Sá (2015) e Connerton (1993), revelou-se essencial para compreender como práticas rotineiras, rituais coletivos e atividades de lazer contribuem para a formação das identidades sociais dos adolescentes em medidas socioeducativas. No contexto de programas como Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), essas memórias não são apenas registros de eventos passados, mas práticas ativas que moldam comportamentos e autopercepções, sendo continuamente reforçadas pelas rotinas e interações institucionais.

A metodologia aplicada, com base na observação etnográfica e direta, permitiu compreender como as rotinas diárias, rituais coletivos e atividades recreativas influenciam a formação das identidades sociais dos adolescentes em medidas socioeducativas. É muito relevante destacar que as *memórias práticas* estão interligadas na ancoragem. Visto os adolescentes ancoraram nas atividades diárias, como o cumprimento de horários, participação de lanches, passeios, e nos rituais do cotidiano (Somer, 2017). Desse modo, a repetição de normas e atividades

institucionais revelou-se fundamental para moldar memórias práticas e criar uma percepção de pertencimento e comportamento.

O lazer emergiu, durante a observação, como um elemento central para a formação de memórias coletivas e para o fortalecimento da interação social entre os adolescentes, proporcionando espaços de convivência e compartilhamento que ampliam a sensação de pertencimento. Por outro lado, o esporte, apesar de ser desejado pelos adolescentes atendidos no CREAS, foi identificado como uma lacuna significativa. Essa ausência ressalta a importância de integrar atividades esportivas nas práticas institucionais, considerando seu potencial transformador na construção de identidades sociais e no fortalecimento de vínculos, tanto entre os adolescentes quanto com os profissionais.

Essa metodologia mostrou-se eficaz para analisar as *memórias práticas* no contexto socioeducativo, LA e PSC, oferecendo uma visão clara sobre os desafios e oportunidades nesse ambiente e contribuindo como base para investigações futuras sobre *práticas sociais* em instituições.

6 CONCLUSÕES

A compreensão histórica sobre a infância e adolescência no Brasil revela não apenas uma trajetória de avanços normativos, mas também expõe, sobretudo, as tensões e contradições que ainda atravessam as práticas institucionais. Apesar da ruptura formal com o paradigma repressivo do século XIX que tratava adolescentes pobres e negros como ameaça à ordem e à moral social, os ecos desse modelo continuam presentes. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a institucionalização do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) em 2012 representaram marcos importantes no reconhecimento da infância e da adolescência como fases de desenvolvimento que requerem proteção integral. No entanto, esses avanços coexistem com práticas que perpetuam estigmas, exclusões e desigualdades, revelando a persistência de um modelo de controle social velado por discursos de responsabilização pedagógica.

Nesse entremeio, esta tese apresentou uma análise crítica sobre como o esporte e o lazer, inseridos nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), podem contribuir para uma política formativa, explorando as representações e memórias sociais dos atores sociais e sujeitos envolvidos. Fundamentada na teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2012) e na memória social de Celso Pereira de Sá (2015), destaca também a perspectiva de Marchi Júnior (2015), que evidencia o esporte como ferramenta educativa e formativa. Norbert Elias e Eric Dunning (1992) mostram como o esporte e o lazer gerenciam as emoções e tensões. Nesse contexto, as habilidades socioemocionais, conforme Del Prette e Del Prette (1999; 2001), são essenciais para desenvolver empatia, autocontrole e trabalho em equipe, fortalecendo a ressocialização e inclusão dos adolescentes.

O objetivo principal deste estudo consistiu em compreender como se constituem as representações sociais e a memória social dos sujeitos e atores envolvidos nas medidas socioeducativas em meio aberto, no que se refere ao esporte e ao lazer, no município de Ponta Grossa/PR, durante os anos de 2022 e 2023. Os objetivos específicos incluíam a análise do Sistema de Garantia de Direitos conforme preconizado pelo SINASE, com ênfase na intersetorialidade entre os setores de educação, saúde, assistência social e esporte; a identificação das representações sociais dos atores envolvidos nas medidas de LA e PSC; e a discussão da importância

do esporte e lazer no desenvolvimento social e emocional dos adolescentes em conflito com a lei. Esses objetivos foram alcançados por meio de uma análise detalhada das entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais dos CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar Comunitária, Vara da Infância e Juventude e Secretaria de Esporte, além de uma revisão sistemática da literatura que permitiu aprofundar o debate e fundamentar teoricamente os resultados obtidos.

Uma das principais descobertas desta pesquisa foi a centralidade da intersectorialidade para o sucesso das medidas socioeducativas em meio aberto, LA e PSC, sendo fundamental para garantir a implementação efetiva do esporte e lazer como direitos sociais essenciais. Embora o Art. 8º do SINASE reforce a necessidade de articulação entre diferentes setores, como educação, saúde, assistência social e esporte, a realidade observada nas entrevistas mostra que essa integração ainda é limitada. A falta de comunicação entre os setores, associada à escassez de recursos, compromete a implementação eficaz dessas políticas. As entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais das instituições indicaram que, apesar da intersectorialidade ser reconhecida como fundamental, a implementação ainda enfrenta barreiras, especialmente no que diz respeito à comunicação e coordenação entre os setores. Portanto, o fortalecimento dessa articulação pode melhorar significativamente a oferta e eficácia das atividades de esporte e lazer, promovendo uma reintegração mais eficiente dos adolescentes.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o esporte e o lazer exercem papel estratégico na formação integral desses adolescentes, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e sociais, bem como ao aprendizado da convivência e da cidadania. Ao mesmo tempo, revelam lacunas importantes nas políticas públicas, especialmente quanto à articulação intersectorial entre os setores responsáveis pela execução das medidas socioeducativas.

As memórias sociais, por sua vez, mostraram-se profundamente entrelaçadas com as representações sociais por meio do processo de ancoragem no grupo. Através da objetivação, emergem tanto memórias pessoais quanto comuns, que evidenciam a ausência histórica de investimento em esporte e lazer para adolescentes em conflito com a lei, contribuindo para uma cultura de desvalorização dessas práticas. Essas memórias sociais apresentam a falta de políticas públicas consistentes que priorizem

o esporte e o lazer como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento social e emocional desses jovens.

No entanto, quando práticas de lazer foram oferecidas, os profissionais relataram resultados positivos. As atividades de lazer, em particular, foram mencionadas como espaços de sociabilidade onde os adolescentes podem aprender a desenvolver suas emoções, estabelecer vínculos com os colegas e com a equipe uma convivência social diária e saudável. O esporte e o lazer, foram mencionados como espaços de sociabilidade onde os adolescentes podem aprender e desenvolver as habilidades socioemocionais, como empatia, autocontrole, resolução de conflitos e trabalho em equipe. Além disso, o lazer foi visto como uma oportunidade para os adolescentes expressarem suas identidades de maneira saudável, contribuindo para sua autoestima e para a construção de novas perspectivas sobre o futuro.

A ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, conforme discutido ao longo da tese, é um processo complexo que exige mais do que a simples aplicação de medidas punitivas ou educativas. As práticas de esporte e lazer oferecem uma oportunidade para que os adolescentes experimentem novas formas de se relacionar consigo mesmos e com os outros, desenvolvendo habilidades que serão úteis em sua reintegração social. Ainda, a pesquisa sugere que a ressocialização bem-sucedida depende não apenas da implementação de práticas de esporte e lazer, mas também da criação de um ambiente intersetorial de apoio que envolva a família, a escola e a comunidade.

A análise das medidas socioeducativas em meio aberto evidencia a necessidade de uma abordagem que vá além da atuação isolada das instituições, exigindo ações intersetoriais articuladas entre os diferentes órgãos responsáveis pelo atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido, a Dinâmica Interativa das Práticas Sociais (DIPS) oferece uma contribuição teórica essencial para compreender como as práticas se constroem, se mantêm e se transformam no interior dessas instituições, em especial quando se observa a complexidade das redes formadas por CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar Comunitária, Vara da Infância e Juventude e Secretaria de Esporte.

A DIPS parte da premissa de que as práticas sociais não são formadas de maneira isolada a partir das representações, mas emergem das interações concretas entre os sujeitos, sendo moldadas e continuamente reconstruídas nesses processos. Essa perspectiva é especialmente valiosa para compreender os desafios e

potencialidades da intersetorialidade, pois permite visualizar como os profissionais de diferentes setores constroem (ou não) formas de cooperação, negociação e adaptação mútua. A interatividade, nesse contexto, não é apenas um elemento metodológico, mas um princípio de organização das práticas sociais, o que se evidencia nas falas dos profissionais que expressam a dificuldade de comunicação e articulação entre os serviços, como no caso do CREAS, em que "o pessoal não se conversa" sintetiza uma fragilidade estrutural na rede.

Além da interatividade, a dinamicidade das práticas é um elemento central da DIPS. Ao reconhecer que essas práticas não são estáticas, mas se transformam diante das exigências contextuais e das interações interinstitucionais, a DIPS permite observar como o trabalho com os adolescentes em medidas socioeducativas exige mudanças constantes. Por exemplo, os profissionais da Patrulha Escolar Comunitária relatam esforços para romper com o modelo repressivo tradicional, ao passo que no CAPSij, o enfrentamento da resistência ao tratamento de psicoativos demanda reinvenções no atendimento cotidiano. Essa capacidade de transformação e adaptação demonstra que a dinamicidade é condição essencial para a eficácia de qualquer ação intersetorial.

Outro ponto de destaque é a reciprocidade entre representações e práticas, que segundo a DIPS, acontece de forma contínua e dialética. As representações sociais que os profissionais carregam sobre o adolescente, sobre o esporte, sobre o papel de sua própria instituição, influenciam diretamente as ações desenvolvidas, mas também são moldadas por essas ações e pelos encontros com os outros setores. Assim, quando uma instituição compreende o esporte apenas como algo "secundário", essa visão tende a limitar as possibilidades de articulação com a Secretaria de Esporte. No entanto, quando há reconhecimento mútuo das potencialidades das práticas de esporte e de lazer no cumprimento das medidas, como ocorre em alguns relatos do CEEBJA e do CREAS, novas práticas começam a se consolidar, produzindo transformações nas representações.

Portanto, a DIPS revela-se uma ferramenta para interpretar como a intersetorialidade entre as instituições não é apenas desejável, mas estrutural para o êxito das medidas socioeducativas. Ela nos mostra que a integração entre CREAS, CAPSij, CEEBJA, Patrulha Escolar Comunitária, Vara da Infância e Juventude e Secretaria de Esporte não acontece automaticamente, mas depende de interações qualificadas, de práticas dinâmicas e de representações sociais que favoreçam a

construção coletiva de soluções. Nesse processo, os profissionais não são apenas executores de políticas, mas atores sociais ativos na modelagem das práticas e dos significados sociais que envolvem o atendimento aos adolescentes.

Ao assumir essa perspectiva, esta tese contribui para ampliar o debate sobre o papel das representações sociais e das práticas interativas no contexto das políticas públicas voltadas à juventude em conflito com a lei, evidenciando que é na intersetorialidade vivida, e não apenas na normativa, que se constrói a efetividade das ações socioeducativas. A DIPS, assim, permite compreender essas práticas não como estáticas ou isoladas, mas como parte de um sistema em constante movimento, no qual os sentidos, as relações e os compromissos precisam ser continuamente renegociados.

Além disso neste estudo apresentou-se uma inovação metodológica ao integrar o jogo da velha às entrevistas semiestruturadas, proporcionando um ambiente mais acolhedor e interativo para os adolescentes em medidas socioeducativas. Essa abordagem lúdica se mostrou eficaz em humanizar o processo de coleta de dados, facilitando a comunicação e reduzindo barreiras emocionais. Ao promover um engajamento mais espontâneo e reflexivo, o uso do jogo permitiu que os adolescentes compartilhassem suas experiências de forma mais aberta, enriquecendo a qualidade dos dados coletados e ampliando a compreensão sobre suas vivências.

A partir da metodologia adotada, conclui-se que o esporte e o lazer desempenham um papel central na formação das identidades dos adolescentes. Jogos tradicionais como “Pular Corda” e “Esconde-Esconde” revelam, por meio da ancoragem e da objetivação, como essas práticas se enraízam na memória coletiva e se tornam referências culturais compartilhadas. Mesmo brincadeiras menos frequentes, como “Bolinha de Gude” e “5 Marias”, permanecem como elementos de conexão entre passado e presente, fortalecendo a identidade social e o sentimento de pertencimento.

Essas vivências, embora não se enquadrem nos moldes formais do Modelo Analítico dos 5 E's de Marchi Júnior (2015), exercem uma função socializadora. O modelo, fundamentado em Norbert Elias, compreende o esporte como um fenômeno polissêmico e multidimensional, com potencial educativo e formativo. Essa visão é tensionada pela crítica de Coakley (2015) ao “Grande Mito do Esporte”, que denuncia a presença de interesses políticos e econômicos por trás de sua idealização. A articulação entre essas abordagens permite uma leitura crítica do esporte,

reconhecendo tanto seu potencial transformador quanto os riscos de sua instrumentalização, especialmente em contextos como as medidas socioeducativas. Práticas esportivas descontextualizadas podem, em vez de promover inclusão, reforçar estigmas e desigualdades.

Nesse sentido, atividades como o futebol se destacam por funcionarem como âncoras de memórias culturais, promovendo interação social e construção de identidade. No entanto, a fragilidade da intersetorialidade compromete a continuidade dessas vivências e limita seu impacto no desenvolvimento social de adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Outrossim, o racismo estrutural e as desigualdades socioeconômicas exercem um impacto profundo na vida dos adolescentes em medidas socioeducativas em Ponta Grossa/PR, especialmente nas práticas institucionais do CREAS, CAPSij e CEEBJA. As contribuições de Lélia Gonzalez, S. L. de Almeida e Carvalho fornecem uma base teórica essencial para compreender como essas questões se manifestam nas falas dos profissionais, revelando que as condições materiais e históricas são determinantes na formação das representações sociais. A interseccionalidade, abordada por Gonzalez, mostra que a combinação de raça, gênero e classe resulta em múltiplas formas de opressão que influenciam a trajetória desses adolescentes. O conceito de amefricanidade e a ideia de racismo estrutural revelam que, além das dificuldades socioeconômicas, as barreiras enfrentadas pelos jovens refletem uma marginalização histórica que perpetua desigualdades. Essas ideias ainda circulam e são ancoradas (passado) no imaginário na população brasileira, que foram moldadas no universo consensual e perpassa/caminha pelo universo reificado. Isso porque existe uma dinâmica social (dos atores sociais/ profissionais envolvidos), entre ciência e senso comum, uma interação contínua entre ambos os universos. Apesar de defenderem um sistema de ressocialização, o esporte e lazer como um direito, há uma exclusão do acesso. Confirma-se a partir da fala de uma profissional da Vara da Infância e da Juventude Ponta Grossa, Paraná, “[...] a totalidade dos meninos inseridos em medidas socioeducativas tem um olhar [...] vem, de um olhar de exclusão social, totalmente excluído de todas as áreas, basicamente. É da própria comunidade onde vive, da escola onde frequenta, da saúde quando ele precisa e não tem”.

Nesse seguimento, a reflexão de Gramsci (1971), trazida na discussão dos dados, e retomada, serve como base para compreender a transição histórica e social que envolve a percepção dos adolescentes em medidas socioeducativas. O “velho”

se refere a uma visão arraigada de marginalização e criminalização, particularmente direcionada a adolescentes negros e pobres, herança do racismo e das desigualdades estruturais do Brasil. Já o "novo" aponta para a necessidade de reconhecer esses adolescentes como sujeitos de direitos, conforme preconizado pelo ECA e pelo SINASE.

No entanto, como Gramsci destaca, no interregno entre o velho e o novo, surgem sintomas mórbidos-preconceitos, estigmas e exclusões que persistem nas práticas institucionais e na memória social. Os universos reificado e consensual ajudam a iluminar essas dinâmicas. A visão marginalizante do século XIX, marcada por discursos eugenistas e racistas, ancora-se no universo consensual e no reificado, moldando as representações sociais e influenciando as práticas sociais e políticas públicas. Essas ideias ultrapassaram o tempo, perpetuando-se em “ilhas de passado conservadas”. A memória social coletiva, enraizada nessas concepções, ainda resiste às transformações necessárias, revelando como a exclusão e o estigma permanecem estruturantes no sistema socioeducativo.

Sawaia (2001) argumenta que discutir inclusão social pressupõe reconhecer a existência de excluídos, enquanto Scarcelli (2011) ressalta que inclusão requer a inserção ativa de indivíduos na sociedade, e Gomes e Pereira (2005) associam a exclusão social à pobreza estrutural no Brasil.

Considerando a vivência da prática social dessa profissional da Vara da Infância e da Juventude Ponta Grossa, Paraná, que atua diretamente com o ato infracional dos adolescentes, Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA), percebe o sistema, “todas as áreas” desacredita na ressocialização desses adolescentes na sociedade novamente, como sujeito de direito.

A ausência de esporte e lazer nas instituições evidencia processos de marginalização, estigmatização social e reforço de estereótipos, especialmente durante o cumprimento das medidas socioeducativas pelos adolescentes. Essa situação contrasta com o princípio da temporalidade, que determina que o ato infracional não deve definir permanentemente a vida do adolescente. A ausência do esporte e do lazer nas instituições prejudica a função identitária, a socialização e a inclusão dos adolescentes. Essa lacuna revela uma exclusão velada, pois, embora alguns possam acessar essas atividades em outros espaços, essa possibilidade não é garantida para todos, reforçando desigualdades no direito ao esporte e ao lazer.

Desse modo, conclui-se das entrevistas que a coexistência, interação e a tensão entre os universos reificado e consensual revelam a complexidade do sistema (em todas as instituições) em lidar com questões sociais e educativas. Ficou clara essa dualidade dos universos, quando os profissionais destacam a importância de integrar atividades de esporte e de lazer às medidas socioeducativas em meio aberto, LA e PSC, e em seguida a ausência das mesmas no cotidiano.

Ainda, a alimentação escolar no CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa emerge como um novo código social que revela e reforça as dinâmicas de desigualdade presentes na sociedade. Os adolescentes em medidas socioeducativas enfrentam dificuldades econômicas e alimentares significativas, evidenciadas pela repetição de porções nos lanches escolares e pela frequência à escola motivada pela necessidade de se alimentar. Esse código social, composto por normas e valores que permeiam a vida em sociedade, influencia as percepções dos profissionais e expõe a relação entre a ausência de alimentação e a pobreza. A alimentação escolar, portanto, transcende sua função nutricional, tornando-se um símbolo das condições socioeconômicas dos alunos e um reflexo das disparidades sociais. Reconhecer esse novo código social é fundamental para desenvolver políticas públicas mais eficazes, como o aprimoramento do PNAE, que considerem as realidades específicas desses jovens e promovam a Segurança Alimentar e Nutricional de forma abrangente e inclusiva.

A observação etnográfica, especialmente a direta, foi essencial para compreender as práticas sociais e culturais de adolescentes em medidas socioeducativas no CREAS. Baseada na teoria das memórias práticas de Sá, a metodologia foi estruturada em quatro passos, permitindo analisar como atividades rotineiras e rituais coletivos moldam suas identidades. Essa abordagem destacou a importância da interação cotidiana para a eficácia das medidas socioeducativas e para o trabalho dos profissionais envolvidos.

A pesquisa evidenciou que obstáculos estruturais no contexto socioeducativo comprometem a efetivação das práticas sociais nas medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), impactando diretamente os adolescentes atendidos pelo CREAS, CAPSij e CEEBJA. Nessas instituições, a implementação prática é frequentemente marcada por falhas de comunicação, escassez de recursos humanos e desarticulação entre os setores, comprometendo a intersetorialidade.

Em relação aos adolescentes, esses desafios estão profundamente ligados a questões socioeconômicas e ao racismo estrutural. Entre os principais fatores estão

o trabalho informal, que leva ao abandono escolar; a ausência de transporte adequado, que dificulta o acesso aos serviços; e a desestruturação familiar, agravada pela pobreza. No CREAS, a precariedade econômica empurra adolescentes para o tráfico de drogas; no CAPSij, a falta de suporte familiar e transporte adequado impede a reabilitação; e no CEEBJA, a pobreza e o uso de drogas no ambiente escolar refletem a exclusão social. Esses problemas, como destacam Gonzalez e S. L. de Almeida, perpetuam desigualdades e dificultam o acesso a direitos fundamentais, como educação e saúde. Uma abordagem interseccional e integrada é indispensável para superar essas barreiras e promover a inclusão social e educacional. A integração do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto é fundamental para a formação integral dos adolescentes.

Esta tese ao analisar os desafios estruturais enfrentados no contexto do CREAS, CAPSij e CEEBJA, outras instituições, evidencia a fragmentação da intersetorialidade, a falta de recursos e a ausência de estratégias estruturadas que assegurem o cumprimento do que é garantido em legislações como o ECA e o SINASE. Esse processo contínuo de articulação entre as políticas públicas garante que as atividades de esporte e lazer sejam adaptadas e aprimoradas de acordo com o desenvolvimento dos jovens, promovendo uma intervenção formativa e inclusiva. A intersetorialidade, assim, potencializaria o impacto dessas práticas, assegurando que o esporte e o lazer trabalhando não apenas como atividades recreativas, mas como elementos estruturantes na ressocialização e no desenvolvimento integral dos adolescentes.

Demonstra-se, portanto, a necessidade urgente de políticas públicas mais consistentes, que não apenas contemplem o esporte e o lazer como direitos fundamentais, mas que garantam sua efetiva aplicação por meio de ações integradas e duradouras. Nesse sentido, destaca-se a importância de consolidar redes intersetoriais entre a educação, saúde, assistência social e justiça, promovendo o planejamento e a execução de práticas que ponderem as realidades dos adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Outrossim, há necessidade da construção de uma abordagem teórica contemporânea que discuta o papel do esporte e do lazer em espaços onde crianças e adolescentes em vulnerabilidade social estão inseridos. Essa teoria demandaria a consideração do potencial transformador dessas práticas como ferramentas para promover inclusão, socialização e desenvolvimento integral, indo além do

cumprimento de medidas socioeducativas para proporcionar oportunidades reais de mudança. Embasada em legislações como o ECA e o SINASE, essa abordagem precisaria ser orientada por princípios que respeitem a dignidade e os direitos desses sujeitos, alinhando-se às demandas específicas de contextos marcados pela desigualdade e exclusão social.

Ao integrar o esporte e o lazer como elementos estruturantes e não apenas complementares, esta tese abre novos caminhos para o debate acadêmico e a prática institucional, buscando superar as barreiras que ainda dificultam a concretização de políticas públicas mais equitativas e eficazes.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. M. *et al.* Quality in Qualitative Organizational Research: Types of Triangulations as a Methodological Alternative. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.19, n.1, p.66-98, 2018.
- ABED. A. L. Z. (org.). **O Desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar básico**. São Paulo: Unesco/MEC, 2014.
- ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, vol. XXI, 2011, p. 121-139, 2011.
- ABRIC, J. C. (org.). **Práticas sociais e representações**. São Paulo: Vozes, 1994.
- ABUD, Marcelo. **Educação física**: apenas 40,6% das escolas públicas têm quadras e materiais adequados, 2024. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/educacao-fisica-apenas-406-das-escolas-publicas-tem-quadras-e-materiais-adequados/> Acesso em: 21 de jan. 2025.
- ADÃO, K. S. Contribuições de Norbert Elias e Eric Dunning para a teoria do lazer. **Revista Conexões**: educação, esporte, lazer. Campinas: n.5, dezembro, 2000.
- ALLPORT, G. W. (org.). **Personality**: A psychological interpretation. New York: Holt, 1937.
- ALMEIDA, A. M. O; SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z. A. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, v.8, n. 3, p.257-267, 2000.
- ALMEIDA. A. **Recreação**: ludicidade como instrumento. 2009. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- ALMEIDA, L. M. P. **Vulnerabilidade Social desenvolvimento humano no recife**, 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/355273-Vulnerabilidade-social.html>> Acesso em: 12 de ago. 2024.
- ALMEIDA, S. L. de. (org.). **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.
- ALMEIDA, A. C. S.; PEDERSEN, J. R.; SILVA, J. A. Estatuto da Criança e do Adolescente: os (des)caminhos na efetivação da proteção de crianças e adolescentes. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v.20, p.1-24, 2020.
- ALVES, J. A. B.; PIERANTI, O. P. O estado e a formulação de uma política nacional de esporte no brasil. **Rae-eletrônica**, v. 6 n. 1 Art. 1, jan./jun. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Brasília, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun.2008.

AMADEU, S. Entrevista *In*: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (Org.). **Cultura digital.br/**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019.

ANNENBERG, F. X. **Direito e políticas públicas**: uma análise crítica de abordagens tradicionais do direito administrativo a partir de um estudo do Programa Bolsa Família. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito Econômico e Financeiro) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2133/tde-11022015-114706/>. Acesso em: 24 ago. 2023

ANTUNES, S. E.; SILVA, O. G. T. Entendimentos e concepções dos profissionais do CREAS sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas PSC e LA. **Revista Brasileira de ciências do Esporte**, v. 2, n.40, p. 170-176, 2018a.

ANTUNES, S. E.; SILVA, O. G. T. O esporte na Ressocialização de Jovens em conflito com a lei: Um estudo de Caso. **Pensar a Prática**, v. 1, n.21, p. 168-177, 2018.

AQUINO, S. M; FRANÇA, R. Os Limites da Escola no Processo de Socialização do Indivíduo: um estudo de caso com professores da rede pública de ensino do município de nova olímpia-MT. **Revista Moinhos**, n. 2, p. 160- 177, 2013.

ARAÚJO, K. T. Os jogos sob diferentes vertentes: para além do ensino de Educação Física. **Revista Terra & Cultura: Cadernos De Ensino E Pesquisa**, v. 38, n. 20, p. 25-36, 2020.

ARAÚJO, L. L *et.al.*, Conflito com a lei e sexismo: percepções de adolescentes de Sergipe (Brasil). **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.20, n.2, p.1-21, 2022.

ARAÚJO, F. H. M.; NETO, L. F. S.; ALBINO, P. L. **Considerações sobre o subsistema de execução de medidas socioeducativas criado pela Lei Federal n. 12.594/12** (Sinase). Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/artigosinase.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ARBOLEYA, A. **Agência e estrutura em Bourdieu e Giddens pela superação da antinomia “objetivismo-subjetivismo”**, v.1, n.1, fev. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/mateus alves,+v1n1+-+Artigo+01.+Ag%C3%A2ncia+e+estrutura+em+Bourdieu+e+Giddens,+pela+separa%C3%A7%C3%A3o+da+antinomia+%E2%80%9CObjetivismo-subjetivismo%E2%80%9D,+Arilda.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/mateus%20alves,+v1n1+-+Artigo+01.+Ag%C3%A2ncia+e+estrutura+em+Bourdieu+e+Giddens,+pela+separa%C3%A7%C3%A3o+da+antinomia+%E2%80%9CObjetivismo-subjetivismo%E2%80%9D,+Arilda.pdf). Acesso em: 04 dez. 2024.

ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. **Ciência e Saúde Coletiva**, n.10, v.1, p. 81-90, 2005.

AYRES, M.; RIBEIRO, J. C. A representação de si em interações sociais mediadas por instant messengers: O Caso WhatsApp. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: RJ, 2015.

AZZI, R. (org.). A obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de história. **Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa**, Barbacena, 2000.

BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. **Revista Educational Review**, v.57, n.1, p.71-90,2005.

BANDEIRA, M. A. S. (org.). **Atos infracionais e medidas socioeducativas**: uma leitura dogmática, crítica e constitucional. Ilhéus: Editus, 2006.

BAPTISTA, M. V. Algumas Reflexões Sobre o Sistema de Garantia de Direitos. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.109, p. 179-199, jan./mar. 2012.

BARBOSA, R. J.; SOUZA, P. H. G. F.; SOARES, SERGEI, S. D. **Desigualdade de renda no Brasil de 2012 a 2019**. 6 de July de 2020. Disponível em: <https://dados.iesp.uerj.br/desigualdade-brasil/> Acesso em: 26 nov.2024.

BARDIN, L. (org.). **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo: LDA. Almedina.2011. 279p.

BAR-ON, R. (org.). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *In*: Bar-On, R; Parker J. D. A. (Eds.), **The handbook of emotional intelligence**: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace, p. 363-388. Jossey-Bass/Wiley,2000.

BAR-ON, R. (org.). **Emotional and Social Intelligence**: Insights from the Emotional Quotient Inventory, 2006.

BARTLETT, F.C. (org.). **Remembering**: a study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BATTISTELLI, B. M.; RODRIGUES, L.; CRUZ, L. R. A Política de Assistência Social: relações entre vulnerabilidade, risco e autonomia. **Rev. Polis e Psique**, v. 8, n.3, p. 88 - 110, 2018.

BATTISTI, I. K. **Mediações na significação do conceito vetor com tratamento da geometria analítica em aulas de matemática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí-RS, 2016.

BECKER, G.; ARNOLD, R. Stigma as a social and culture construct. *In* S. C. Ainlay, G. Becker& L. M. A. Colman (Eds.), **The Dilemma of Difference New York**: Plenum, p. 39-76, 1986.

BEHR, M. T. **Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BENELLI, S. J. **Entidades assistenciais para crianças e adolescentes no município**: impasses institucionais e possibilidades. São Paulo: Editora Unesp digital, 2022.

BENISTI, L. R. A. A remissão pré-processual cumulada com medidas socioeducativas em meio aberto. **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro** nº 84, abr./jun. 2022.

BERETTA, R. C. S. **Um dos desafios da questão social**: adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas em Araraquara-SP. 2010. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2010

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2006.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. 101-122.

BETTI, M. (org.). **Esporte espetáculo e mídias: implicações para a Qualidade de Vida**. Em Esporte como fator de Qualidade de Vida, editado por Moreira, W. W.; Simões, R. Piracicaba: Editora UNIMEP, p. 25-36, 2002.

BEZERRA, E. B. N. *et al.* O trabalho de equipes interdisciplinares nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). **Estudos e Pesquisas em Psicologia** Rio de Janeiro v. 18 n. 1 p. 169-188, 2018.

BICHIR, R. M. *et. al.* A primeira infância na cidade de São Paulo: o caso da implementação da São Paulo Carinhosa no Glicério. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v.77, n.24, p. 1-23, 2019.

BIDARRA, Z.S. Pactuar a intersetorialidade e tramar as redes para consolidar o sistema de garantia de direitos. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 99, p. 483-497, 2009.

BIDARRA Z.S.; CESCNETO E.A. Articulação extensão e pesquisa para construção da intersetorialidade entre políticas sociais no município de Toledo-PR. **Expressa Extensão**, v. 25, n. 1, p. 05-16, jan-abr., 2020.

BISPO, M. Estudos Baseados em Prática: Conceitos, História e Perspectivas. **RIGS revista interdisciplinar de gestão social** v.2 n.1 jan. / abr. 2013.

BÔAS, L. P. S. V. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicol. educ.** n.19 São Paulo dez. 2004. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200008 Acesso em: 17 de jan. 2025.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de**

Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), Porto Alegre, v.II, n. I, p.63-76, jan./jun. 2007.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONOMA, T. V. **Case Research in Marketing**: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, Vol XXII, May 1985.

BORGES, C. D. **A memória coletiva e individual**. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1440/1/A_memoria_coletiva_e_individual.pdf. Acesso em: 30 jan.2023.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. (org.). **Distinction**: A Social Critique of the Judgement of Taste. Harvard University Press, 1984.

BOURDIEU, P. 'The Forms of Capital'. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital*. J. G. Richardson. **New York**, Greenwood Press: 241-58, 1986.

BOURDIEU, P. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.

BOURDIEU, P. (org.). **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge University Press, 1977.

BRACHO, T. Exclusão educacional como dispositivo de exclusão social. *In*: OLIVEIRA, M. C. (org.). **Demografia da exclusão social**: temas e abordagens. Campinas: Editora da Unicamp, Nepo, 2001. p. 119-144.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do esporte**: uma introdução. Ijuí: Ed. Unijuí. 2005b.

BRANDÃO, C. F. (org.). **A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias**: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese. Marília: UNESP, 2000.

BRANDT, V. C. **O impacto das políticas sociais na trajetória de vida de adolescentes em conflito com a lei**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3f4ee359-ce04-4c20-81f2-9b6e49d0619b/content> Acesso em: 24 ago.2023.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Dispõe sobre o Código de Menores. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.** Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 out. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm. Acesso em: 20 de ago.2024.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física, 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998.** Dispõe sobre normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9615consol.htm. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS. **Aprovada pela Resolução CNAS nº 269, de 13 de dezembro de 2006.** Brasília: MDS/SNAS, 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS); Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília: MDS, 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.** Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), conforme previsto na Lei Federal nº 8.069,

de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104396>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: CNAS, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_cnas_n109_%202009.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília: MDS, 2013. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **PAA: 10 anos de aquisição de alimentos**. Brasília, DF: MDS, 2014. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/PAA.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. **Programa de Aquisição de Alimentos – PAA: renda para quem produz e comida para quem precisa**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-acoes-e-programas/programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de orientações técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social, 2016. 106 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República *et al.* **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise ex post. Volume 2. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/181218_avaliao_d_e_politicas_publicas_vol2_guia_expost.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de medidas socioeducativas em meio aberto**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acesso-a-informacao/licitacoes-e-contratos/consultaspublicas/consultas-abertas/OrientaesPIAConsulta2022.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento Anual Sinase 2023**. Brasília: MDHC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSINASE2023.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério dos direitos humanos e da cidadania. **Após 6 anos sem levantamento, dados sobre a Política Nacional de Atendimento Socioeducativo são divulgados pelo MDHC**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/apos-6-anos-sem-levantamento-dados-sobre-a-politica-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sao-divulgados-pelo-mdhc>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Centro de Referência Especializado de Assistência Social**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acesoar-creas-centro-de-referencia-especializado-em-assistencia-social>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Com redução de investimentos, governo Bolsonaro é o principal adversário dos atletas brasileiros**. Sindmetalsjc, 1 out. 2024. Disponível em: <https://www.sindmetalsjc.org.br/n/5656/com-reducao-de-investimentos-governo-bolsonaro-e-o-principal-adversario-dos-atletas-brasileiros>. Acesso em: 20 de ago.2024.

BRÊTAS, Â. Recreação e a Psicologia Sociohistórica: novas bases, novos caminhos. *In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 10, 1997, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: Gráfica e Editora Potência, 1997. p. 1050-1056.

CALSING, R. A. **Proteção de dados pessoais e autoridade de controle: perspectivas e desafios para o Brasil sob a ótica do direito comparado**. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/66225/3/Tese_Renata_de_Assis_2019.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

CAMARGO, B. V. **Serge Moscovici (14/06/1925-16/11/2014): um precursor inovador na Psicologia Social**. Memorandum, 28, p.240-245, 2015. Disponível em: http://www.europhd.net/sites/europhd/files/images/onda_2/07/28th_lab/scientific_materials/Camargo/camargo_2015_mosco.pdf. Acesso em: 11 jan.2023.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v.21, n.2, p.513-518, 2013.

CAMILLIS, P. K.; BUSSULAR, C. Z.; ANTONELLO, C. S. A agência a partir da Teoria Ator- rede: reflexões e contribuições para pesquisa em administração **O&S** - Salvador, v. 23, n. 76, p. 073-091, jan./mar. 2016.

CAMPOS. P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. *In*: CAMPOS, P.H. F; LOUREIRO, M.C.S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003, p.21-36.

CAMPOS. P. H. F. O estudo das relações entre práticas sociais e representações: retomando questões. **Psicologia e Saber Social**, v.6, n.1, p. 42-46, 2017.

CÁRDENAS, A. R. *et al.*, O Uso da Triangulação em Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.19, n.2, p.243-276, 2018.

CARDOSO, C. F. O uso, em história, da noção de representações sociais desenvolvida na psicologia social: um recurso metodológico. **Psicologia e Saber Social**, v.1; n. 1, p. 40-52, 2012.

CARMO, M. F. **A nova face do menorismo**: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. 2015. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. Disponível em: <https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/Racismo-Sexismo-e-Desigualdade-Sueli-Carneiro-1.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CARVALHO, L. Famílias chefiadas por mulheres: relevância para uma política social dirigida. **Serviço Social e Sociedade**, v.19, n.57, p.74-98, julho. 1998.

CARVALHO, J. M. (org.). **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. A política esportiva brasileira: de ‘política de estado’ ao ‘estado da política’. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 60, p. 01-18, outubro/dezembro, 2019.

CASTELLS, M. (org.). **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venâncio Manjer. A era da informação: economia, sociedade e cultura: v.1 São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, A.; SALGUEIRO, A.; PARREIRA, P. Representações Sociais do Empreendedorismo: Revisão integrativa da literatura entre 2007-2017. *In*. PARREIRA, P. **Análise das Representações Sociais e do Impacto da Aquisição de Competências em Empreendedorismo nos Estudantes do Ensino Superior Politécnico**. 2018, p.16-33.

CASTRO, A. L. S. **Ato infracional, exclusão e adolescência**: construções sociais. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CASTRO, A. **Desigualdade trava desenvolvimento social e econômico do Brasil, aponta debate**. 23/05/2024, 17h37, Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/23/desigualdade-trava-desenvolvimento-social-e-economico-do-brasil-aponta-debate> Acesso em: 26 nov.2024.

CAVAZZA, F. **Social media landscape 2015**. FredCavazza.net. 2015. Disponível em: <https://fredcavazza.net/2015/06/03/social-media-landscape-2015/>. Acesso em: 07 de ago.2024.

CAVICCHIA, D. C. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CEOLIN, L. **A construção dos vínculos afetivos e sociais do adolescente em conflito com a lei**, 2003. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CESCONETO, E. A.; NOGUEIRA, V. M. R. Bourdieu e sua contribuição para o entendimento do sistema socioeducativo. *In*: ROCHA, A. A.; LAVORATTI, C.; SILVA, S. C. **Política pública de socioeducação: conquistas e retrocessos** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2021. 213p.

CHELUCHINHAK, A. B.; CAVICHIOILLI, F. R. A busca da excitação: a natureza e o comportamento humanos quanto ao consumo do esporte e do lazer. *In*: Simposio internacional proceso civilizador, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais [...]** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008, p. 95-104.

CIAMPOLINI, V.; KRAMERS, S.; NASCIMENTO, J. V. What are life skills and how to integrate them within sports in Brazil to promote positive young development? **Journal of Physical Education**, v. 31, e3150, 2020.

CIFALI, A.C.; CHIES-SANTOS, M.; ALVAREZ, M. C. Justiça juvenil no Brasil Continuidades e rupturas. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 32, n. 3, Sep.-Dec. 2020.

COAKLEY, J. Assessing the sociology of sport: On cultural sensibilities and the great sport myth. *International Review for the. Sociology of Sport*. v.50, n.4. Pg.402-406, 2015.

COMITÊ Olímpico Internacional. (org.). **Carta Olímpica**. Lausanne: Comitê Olímpico Intenacional. 2014.

CORDEIRO, V. D. **Por uma sociologia da memória: análise e interpretação da teoria da memória coletiva de Maurice Halbwachs**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORRÊA, M. A. *et al.* Esporte e Competências de Vida: Uma Análise sob a Ótica da TSC. **Psicologia: Ciência e Profissão** v. 42, e235202, p.1-14, 2022.

CORSINO, P. Pensando a infância e o direito de brincar. *In: Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas*. Salto para o futuro. Ano XVIII, boletim 07. Maio de 2008.

COSTA, A. M.; PONTES, A. C. R.; ROCHA, D. G. Intersetorialidade na produção e promoção da saúde. *In: CASTRO, A.; MALO, M. SUS: ressignificando a promoção da saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSTA, R. A.; SOARES, H. L.R.; TEIXEIRA, J. A. C. Benefícios da atividade física e do exercício físico na depressão. **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF, v. 19 - n. 1, p. 269-276, jan./jun. 2007.

COSTA, C. Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o Sancionatório e o Pedagógico. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v.14, n.1, p.62 - 73, 2015.

COSTA, M.I.S., IANNI, A.M.Z. A dialética do conceito de exclusão/inclusão social. *In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, p. 75-101.

COTTA, R. M. M.; MACHADO, J. C. Programa Bolsa Família e segurança alimentar e nutricional no Brasil: revisão crítica da literatura. **Revista panamericana de salud publica**, v.33, n.1, p.54-60, 2013

CRESWELL, J. W. (org.). **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CROCHÍK, J. L. O conceito de representação social: a questão do indivíduo e a negação do outro. **Revista Psicológica USP**, São Paulo, v.5 n.1-2, 173- 195, 1994.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (org.). **L'acteur et le système**. Paris: Seuil, 1977.

CONNERTON, P. (org.). **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Celta, 1993.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Matricular-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Medio/Matricular-se-na-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-EJA-4EoVD53n>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CUNEGATO, M. P.; LEMOS, C. F. Adaptação de metodologia para o desenvolvimento de jogos de tabuleiro, 2017, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba, 2017.

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: Considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Revista Química Nova Na Escola**, v. 34, n.2, p. 92–98, 2012.

CURY, A. (org.). **Inteligência Socioemocional**. São Paulo: Saraiva, 2018.

DA MATTA, R. (org.). **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981

DACOSTA, L. et al. (org.). **Manual de valores do esporte** - Sesi: fundamentos. Brasília: SESI/DN, 2007, 195 p.

DACOSTA, L. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras, p. 17-28 *In*: REPPOLD, A. *et al.* **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.

DAMASCENO, L. M.; LORDELLO, S. R. Famílias e Atendimento Familiar no Contexto das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: Revisão Integrativa da Literatura. **Contextos Clínicos**. v.13 n.1 São Leopoldo jan./abr. 2020.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1997b. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Da_Matta-O_que_faz_Brasil_Brasil.pdf Acesso em: 12 ago.2023.

DARODA, R. F. **As novas tecnologias e o espaço público da cidade contemporânea**. 2012. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DAVIS, A. (org.). **Mulher, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA- UNICEF 20 de Novembro de 1959. **As crianças têm direitos**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 10 abri. 2024.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Psicologia da Habilidades Sociais: terapia, educação e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. F. (org.). **Habilidades sociais: teoria e prática**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. (org.). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, v.7, n.1, p.61-73, 2002.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Habilidades sociais: desenvolvimento e treinamento**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette; Z.A.P. Del Prette (Orgs.), **Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações** (p. 187-229). Petrópolis: Vozes, 2009.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Competência Social e Habilidades Sociais**: Manual teórico e Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DEMO, P. (org.). **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 1998.
DEMO, P. (org.). **Pobreza da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DENZIN N. K. Triangulation 2.0. **Journal of Mixed Methods Research**. v 6, n.2, p.80-88, 2012.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Paidéia**, v.17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DIAS, M. B. Manual de Direito das Famílias. 11. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2016.

DIAS. C. *et al.* Estudos do lazer no brasil em princípios do século xxi: panorama e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 601-616, abr./jun. de 2017.

DICAS DE SAÚDE. **TJSC**. Disponível em: https://www.tjsc.jus.br/web/servidor/dicas-de-saude/-/asset_publisher/0rjJEBzj2Oes/content/quarteto-da-felicidade-como-fazer-os-hormonios-trabalharem-intencionalmente-para-voce. Acesso em: 02 set. de 2024.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/jogo/>. Acesso em: 08 abri. 2024.

DISTEFANO, F; CARMO, G.C.M. O lazer, o controle das emoções e o processo civilizador. *In*: Simpósio de Educação Física e Desporto do Sul do Brasil, 2002, Ponta Grossa. **Anais [...]** Ponta Grossa: 2002.

DOURADO, J.V. L et al. Adolescência: definições, critérios e indicadores. **Revista de Enfermagem UFPE (on-line)** v.4. p. 245814- 245827, 2020. <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2020.245827>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaenfermagem/article/view/245827/35755>. Acesso em:08 ago.2024.

DRAIBE, S. M. Intersetorialidade. **Dicionário de política públicas**. *In*: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação metodológica. Lisboa: CIES – **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/ CIES e-Working Papers**, n.º 60,2009.

DUBAR, C. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. 2004, Paris. **Anais [...]** Paris: 2004, p. 56-69. Disponível em: https://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/Dubar_desdiv_n3.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024.

DUMAZEDIER, J. (org.). **Questionamento Teórico do Lazer**. São Paulo: SESC, 1975.

DUMAZEDIER, J. (org.). **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1979.

DUMAZEDIER, J. (org.). **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DURKHEIM, É. (org.). **Representações Individuais e Representações Coletivas**. Sociologia e Filosofia (J. M. de T. Camargo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense. (Trabalho original publicado em 1924), 1970.

DURKHEIM, É. **Da Divisão do Trabalho Social**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, É. (org.). **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Revista Adolescência e Saúde**, v. 2, n.2. Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente- NESSA- UERJ, jun, p.6-7, 2005.

ELIAS. N. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ELIAS, N; DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS. N. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: 2v, Jorge Zahar Ed.,1993.

ELIAS. N. **O Processo Civilizador** – Uma História dos Costumes (vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. What is agency? **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 103, n. 4, p. 962-1023, Jan. 1998.

ESCOREL, S. **Vidas ao léu**: trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO – ENS/UnB. **Marcos Legais do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, 2016**. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=80%3Alegislacao&catid=58&Itemid=252. Acesso em: 20 ago. 2024.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAO. (org.). Rome Declaration on World Food Security and World Food Summit Plan of Action. World Food Summit, 13-17 November 1996, Rome, Italy.

FARIAS, C.C.; ROSENVALD, N. **Direito Civil – Teoria Geral**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2021.

FARINATTI, F.; BIAZUS, D.; BORGES, M. **Pediatria social**: a criança maltratada. Porto Alegre: MEDSI, 1993.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: Potencialidades e limites. **Revista Contrapontos** | Eletrônica | Vol. 19 | Nº 1 | Itajaí | JAN-DEZ 2019.

FEITOSA, F. C. *et al.* Jogos e acidente vascular cerebral: perspectivas da terapia ocupacional no campo da reabilitação neuropsicológica. **REFACS** (online), v.10, n.2, p. 242-252, abr./jun. 2022.

FÉLIX DE LIMA SILVA, E. B.; PEREIRA ALBERTO, M. F.; SOARES DA SILVA COSTA, C. Socioeducação: concepções teóricas no contexto das medidas socioeducativas, 2022. **Caderno CRH**, 35, e022047. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v35i0.36268>.

FELIX, M. H. L.; BARROS, J. G. O crescimento das redes sociais em tempos de pandemia. **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.10, n.13, 2023.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória social**. Lisboa. Teorema, 1994.

FERNANDES, D. **4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório, dezembro 2021**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761> Acesso em: 26 nov.2024.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. Introdução. *In*: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família Brasileira**: a base de tudo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, A. (org.). **Lazer Operário**: Um Estudo da Organização Social das Cidades. Salvador: Livraria Progresso, 1959.

FERREIRA, A. J.; SCHIMANSKI, É.; BOURGUIGNON, J. A. A triangulação como recurso metodológico na pesquisa social. *In*: BOURGUIGNON, J. A.; OLIVEIRA JUNIOR, C. R (Org.). **Pesquisa em Ciências Sociais**: interfaces, debates e metodologias. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2012.

FERREIRA, D. M. M. Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo na linguagem. **RBLA, Belo Horizonte**, v. 17, n. 4, p. 619-640, 2017.

FERREIRA, D. C. **Práticas de inclusão e representações sociais sobre trabalhadores com deficiência em instituições de educação superior do Nordeste**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

FISCHER, F. **Estados emocionais e Educação Física Escolar**: considerações iniciais à luz de uma Psicologia Bioecológica. Rio Claro: DEF-IB-UNESP (monografia), 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/43a26bd5-4ae7-40d1-ab6a-6f16bfaa8e26/content> .Acesso em: 01 de março de 2024.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In*: JODELET.D.(Org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p.173-186.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009a.

FLICK, U. Triangulation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Los Angeles: SAGE, 2018.

FLIGSTEIN, N. Social skill and institutional theory. **American Behavioral Scientist**, Thousand Oaks, v. 40, n. 4, p. 397-405, Feb. 1997.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, apostila, 2002.

FORTES, M. **Atividade física na infância e na adolescência: a meta de 60 minutos diários**. 5 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.olhardasaude.com.br/atividade-fisica-na-infancia-e-na-adolescencia-a-meta-de-60-minutos-diarios/>. Acesso em: 02 set. de 2024.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p.139-152, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004> . Acesso em 10 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. S. **Desenvolvimento positivo dos jovens**: implicações no esporte e evidências de validade do instrumento 'Positive Youth Development – Short Form'. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2022.

FROTA, A. M. M. **Diferentes concepções da infância e adolescência**: a importância da historicidade para sua construção.2007. Disponível em: <http://www.revipsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm> Acesso em: 22 fev. 2023.

FURTADO, H. P. P.; BRAGA, C. M. L. Programa escola de pais: uma proposta de intervenção junto a pais de adolescentes institucionalizados. **Serviço Social em Revista**. v.14, n.1,145-172, 2011.

GALEGO, J. P. C. *et al.* Teoria das Representações Sociais: um convite aos estudos de Serge Moscovici. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 01-26, 2023.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.7, n.1, p.81-95, 2005.

GALONI, L. L. *et al.* O processo de institucionalização da infância preta em casas de acolhimento. Mosaico - **Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 13, n. 2, p. 56-64, mai./ago. 2022.

GARDNER, H. **Frames of Mind**: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GARRETT, A. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1964.

GATTAZ, A. C. **Nos braços da resistência** – Xamã – 1996.

GAUTÉRIO, N. B.; ALBERNAZ, R. O. A memória coletiva para Jöel Candau e Maurice Halbwachs: coesão dos grupos sociais em um mesmo espaço. **Revista Mnemosine**, v.18, n.1, p. 86-96, 2022.

GAYA, A. *et al.* (org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2004.

GEERTZ, C. (org.). **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERENT, L. C.; WALZ, L.C. Protagonismo feminino no ato infracional: o perfil das adolescentes em uma unidade de medidas socioeducativas de Joinville/SC. **Desidades**, n. 34, p. 239-255, 2022.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008, p.200.

GOES, A. O indivíduo na perspectiva de Alain Touraine e Anthony Giddens. **Revista Argumentos Montes Claros**, v.14, n.2, p.127-143, jul/dez-2017.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 17 Ed. - Petrópolis, Vozes, 2009.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas. **Revista Objetiva**, Rio de Janeiro, ed. 1, p. 1-120, 2011.

GOMES, C. L. Lazer - concepções. *In*: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v.10, n.2, p.357-363, 2005.

GONÇALVES, D. C. M.; JUNIOR, C. R.B.; BEZERRA, M. G. C. Jogo de tabuleiro para o ensino de Arquitetura de Computadores no ensino básico. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 26., 2020, Evento Online. 2020, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: 2020. p. 141-150.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: ANPOCS, 1984.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3 ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

GOULART, N. **Governo federal retoma políticas de segurança alimentar**; entenda.2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2023/03/27/governo-federal-retoma-politicas-de-seguranca-alimentar-entenda/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**. International Publishers, 1971.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: maquiavel, notas sobre o Estado e a Política: Vol. v. 3. Civilização Brasileira, 2012.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito 'socialização' caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead, **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 33-54, 2008.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**, 11a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. **Transições Incertas**: Os Jovens face ao Trabalho e à Família, Lisboa, 2004.

GUIMARÃES, A. A. *et al.* **Educação Física Escolar**: Atitudes e Valores Motriz Jan-Jun, vol. 7, n.1, p 17-22 São Paulo, 2001.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centuaro, 2013.

HARDY, C.; MAGUIRE, S. Institutional entrepreneurship. *In: GREENWOOD, R. et al. The sage handbook of organizational institutionalism*. London: Sage, p. 198-217, 2008.

HEIN, A. **Factores de riesgo y delincuencia juvenil**: Revisión de la literatura nacional e internacional. Fundación Paz e Ciudadana.2004. Disponível em> http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20090623190509.pdf. Acesso em:08 ago.2024.

HEINEMANN, K.; PUIG, N. El deporte en la perspectiva de año 2000. **Papers**, n. 38, p. 123-141, 1991.

HODKINSON, P.; HODKINSON, H.; HAWTHORN, R. Learning through life. In **Learning Lives WP 1**. 2008. Disponível em: <http://www.learninglives.org/>. Acesso em: 21 de outubro de 2024.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, n.21, v. 55, p. 30-41, 2001.

HOOKS, B. **Ain't I a Woman: Black Women and Feminism**. Boston: South End Press. 1981. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/dados/a/PpZ57zcqpk5D4GS6Fq87wTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. de 2024.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 22 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

ILANUD. **Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006. 592 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: abertura ao novo**. São Paulo: 2020.

IPEA. **Atlas da violência 2023**. In: (coord.). CERQUEIRA, D.; BUENO, S. Brasília: Ipea; FBSP, p.115, 2023.

INEP. **Publicados resultados finais da primeira etapa do Censo Escolar 2024**. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202412/publicados-resultados-finais-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 21 de jan. 2025.

IRAMUTEQ. **Tutorial para uso do software**. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em: 27 ago.2024.

ISHIDA, V. K. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Doutrina e Jurisprudência**. 13ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2011.

IVENICKI, A. A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 1-8, jan./mar. 2019.

JACQUES, L. G. L. **Medidas socioeducativas em meio aberto em Guaíba: entre pressupostos e significados**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. 1945.

JANESICK, V. **The dance of qualitative research design: metaphor methodolatry, and meaning**, em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 1994.

JEDLOWSKI, P. La sociología y la memoria colectiva. *In*: ROSA, A. et al. (Orgs.). **Memoria colectiva y identidad nacional**. Madri: Biblioteca Nueva, 2000.

JEDLOWSKI, P. Memory and sociology: themes and issues. **Times & Society**, v.10, n.1, 2001.

JEDLOWSKI, P. Memória e mídia: uma perspectiva sociológica. *In*: SÁ, C. P. (Org.). **Memória imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

JESUS SILVA, N. M.; DA SILVA, A. P. F.; JUNIOR, C. R. B. Ensino de Hardware por meio de um Jogo de Tabuleiro: Uma proposta para a Educação Básica. 2021, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: XII Computer on the Beach, 2021.

JODELET, D. Folies et représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JODELET, D. **A alteridade como produto e processo psicossocial**. ARRUDA, A. (Org.). Representando a Alteridade. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.47-67.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17-44.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: Sawaia B, organizador. **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes; 2012. p. 53-66.

JOGO DA VELHA. **Exposição jogos matemáticos**. Disponível em: <https://www.mat.ufmg.br/museu/exposicao-jogos-matematicos-ancestrais/jogo-da-velha/> Acesso em: 20 dez. 2023.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: *um campo em construção*. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), **Textos em representações sociais**, 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 31-59, 2008.

JUNQUEIRA, L. A. P. Descentralização e Intersetorialidade: a Construção de um Modelo de Gestão Municipal. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 2, n. 32, 1998.

JURIS, C. **O perfil do adolescente em conflito com a lei e suas relações interpessoais**. Volume 13 – Número 51 – dezembro de 2023. Disponível em: <https://cognitiojuris.com.br/o-perfil-do-adolescente-em-conflito-com-a-lei-e-suas-relacoes-interpessoais/> Acesso em: 29 nov.2024.

KADIR, N. B. A.; MOHD, R. H. The 5Cs of Positive Youth Development, Purpose in Life, Hope, and Well-Being Among Emerging Adults in Malaysia. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 641-876, 2021.

KALOUSTIAN, S. M; FERRARI, M. Introdução, pp. 11-15. *In*: KALOUSTIAN, S.M. (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. Ed. Cortez-Unicef, São Paulo-Brasília, 1994.

KAPLAN, A.; HAENLEIN, M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. **Business Horizons**, v. 53, n. 1, p. 59-68, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONZEN, A. A. Reflexões sobre a medida e sua execução (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). *In*: **Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006. P. 343 – 365.

KONZEN, A. A. Justiça restaurativa e alteridade: Limites e frestas para os porquês da justiça juvenil. **Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal**, Porto Alegre, v. 9, n. 49, p. 178-198, abr./maio 2008.

KVALE, S. **InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing**: Thousand Oaks, CA: Sage, 1996. 326 pp.

LAGE, N. A. **Reportagem: Teoria e Técnica de Entrevista e Pesquisa Jornalística**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. 22 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEAL, G. F. **Exclusão social e ruptura dos laços sociais: análise crítica do debate contemporânea**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

LEAL, I. G.; FERNANDES, J. R.; ONOFRE, E. M. C. Estratégias metodológicas no contexto de medidas socioeducativas: mapeamento em teses e dissertações brasileiras (2003-2017), **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.4, p.1980-2007, 2020.

LEAVY, P. **Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches**. London: The Guilford Press. 2017.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)**. Caxias do Sul: EducS, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali-quantitativo. Brasília: Liber Livro, 2012.

LEITE, L. C. **Meninos de rua**: o rompimento da ordem- 1554/1994. Rio de Janeiro: UFRJ/IPUB, 1998, p.196.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, A. CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEONARDI, T. J; BERGER, A. G.; REVERDITO, R. S. Esporte Contemporâneo e os Novos Desafios à Pedagogia do Esporte. *In*: BETTINE, M.; GUTIERREZ, G. L. (org.). **Esporte e sociedade**: um olhar a partir da globalização. São Paulo: IEA-USP, 2019, p. 254-269.

LESSA, F.S. Esporte na grécia antiga: um balanço conceitual e historiográfico. **Revista de História de Esporte**, volume 1, número 2, dezembro de 2008.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de lukács**. 4ª Edição Instituto Lukács, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://beneweb.com.br/resources/Para%20compreender%20a%20ontologia%20de%20Luk%C3%A1cs.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999, 264p.

LIBERATI, W. D. **Adolescente e Ato Infracional**: medida socioeducativa é pena? 2 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012, p. 117.

LINHALES, M. A. **A trajetória política do esporte no Brasil**: interesses envolvidos, setores excluídos. 1996.Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LOPES, B. A. **Um espaço de brincar**: o cotidiano numa brinquedoteca hospitalar. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

LOUBÈRE, L.; RATINAUD, P. **Documentation IramuTeQ** – 0.6 alpha 3 version 0.1. 2014. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf, 2014. Acesso em 27 ago. 2024

LPM. **O surgimento dos esportes 30 de janeiro de 2024**. Disponível em: <https://lpm.world/esporte/o-surgimento-dos-esportes/> .Acesso em: 15 ago. 2024.

LUCAS, F. M. **A prática do lazer em áreas urbanas sujeitas à exclusão social em presidente prudente** - SP. Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007.

LUCKESI, C.C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade, Interfaces da Educação, **Cadernos de Pesquisa** – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, v. 2, n. 1, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, cap. 3, p. 25-44, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LUIZ, D. E. C.; MOURA, R. R. A Categoria Sujeitos: concepções e desafios no contexto brasileiro. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 13, n. 1, p. 31 - 46, jan./jun. 2014.

MACIEL, C. O.; AUGUSTO, P. O. M. A practice turn e o movimento social da estratégia como prática: está completa essa virada? **Ram, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, SP, v. 14, n. 2, mar./abr., p. 155-178, 2013.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MALUF, Â. C. M. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANDARINO, A. C. S.; GOMBERG, E. (org.). **Racismos**: olhares plurais, Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12063/1/racismos-e-olhares-plurais_ri.pdf Acesso em: 24 jan.2025.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e cultura**: algumas aproximações. Campinas: Alínea, 2007. p. 9-30.

MARCHI JÚNIOR, W. O esporte “Em Cena”: Perspectivas Históricas e interpretações conceituais para a construção de um modelo analítico. **Curitiba**, v.5, n.1, p.46-67, 2015.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. *In*: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 51-79.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARICATO, E. Exclusão social e reforma urbana. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 51-56, set. 1994.

MARICATO, E. Metrôpole, legislação e desigualdade. **Estudos Avançados**, v.17, n.48, 2003.

MARINHO, I. P. *et al.* **Manual de Recreação**: Orientação dos lazeres do trabalhador. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1952.

MARINHO, F. C. **Jovens egressos do sistema socioeducativo**: desafios à ressocialização. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, jan./mar. 2017.

MARQUES, R. F.R. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. **Revista Observatório Del Delperto**. v.1, n.1, p. 147-185. 2015

MARQUES, S. M. M. *et al.* Desafios para implementação do Sinase e garantia de direitos humanos dos adolescentes em conflito com a lei, Maranhão, 2013. **Anais [...]** Maranhão: Cidade Universitária da UFMA. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321131273038.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MARTINS J. S. (org.) **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil, 2 ed., Ed. Hucitec, São Paulo, 1993.

MARTINS, D. H. A metáfora teatral como representação social para Erving Goffman: um ensaio teórico. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 163- dez. 2014.

MARTINS. C. C.; WECHSLER, S. M. Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas. **Arch Health Invest**, v.9, n.4 p. 371-376, 2020-2020-ISSN 2317-3009 <http://dx.doi.org/10.21270/archi.v9i4.5067>.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARENHAS, F. O lazer e o príncipe eletrônico. **Licere**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 46-60, 2001.

MASO, J. D. **Dialética e marxismo**: Plekhanov, entre Hegel e Spinoza. 2016. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Dialetica-e-marxismo-Plekhanov-entre-Hegel-e-Spinoza>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MATIAS, T.; DOMINSKI, F. H.; MARKS, D. F. Human needs in COVID-19 isolation. **Journal of Health Psychology**, [S. l.], v. 25, n. 7, p. 871-882, 2020.

MATOS, T. A. A.; MENEGAT, J. Gamificação no ensino infantil: um exemplo de aplicação. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 14, n. 33, p.132-143, maio/ago, 2022.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach** (Applied Social Research Methods). Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.

MEAD, G. H. **Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist**. University of Chicago Press, 1934.

MEDEIRO, M. S. F.; A Construção Teórica dos Conceitos de Socialização e Identidade. **Revista de Ciências Sociais**, v.33, n.1, p.78-86, 2002.

MEDEIROS, E. B. Educação para o Lazer. Boletim Intercâmbio. Rio de Janeiro, **Revista SESC** n.3, p. 37-54, jul/set, 1980.

MEDINA, C. A. **Entrevista: o diálogo possível**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MELIM, J. I. A trajetória da proteção social brasileira à infância e à adolescência nos marcos das relações sociais capitalistas. **Serviço Social & Saúde**, v.11, n.2, p.167-184 jul./dez. 2012.

MELLINO, M. Apuntes sobre el método de Stuart Hall. Althusser, Gramsci y la cuestión de la raza. **Revista de Estudios Sociales** n.64, p. 89-105, 2018.

MELO, M. **Da política ao prato: entenda a história da merenda escolar**, 2021. Disponível em: <https://ojoioeotriggo.com.br/2021/02/da-politica-ao-prato-entenda-a-historia-da-merenda-escolar/>. Acesso em: 24 de ago.2023.

MELO, M. P. **Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na vila olímpica da Maré**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELO, V. A.; ALVES J. **Edmundo de Drummond**. Uma Introdução ao Lazer. Barueri, SP. Manole, 2003.

MENDES, E. V. **Uma agenda para a saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M.C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Alimentação Escolar**: conheça os avanços alcançados em 2023. Brasília,

2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/alimentacao-escolar-conheca-os-avancos-alcancados-em-2023>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MIRANDA, L. M. Memória individual e coletiva. **Jornal da Unicamp**, 27 maio 2019. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/05/27/memoria-individual-e-coletiva/>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica, **Educação & Sociedade**, v.26, n.91, p.391-403, 2005.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. Intersetorialidade e políticas sociais: um diálogo com a literatura atual. *In*: MONNERAT, G.L; ALMEIDA, N. L.T.; SOUZA, R. G. (org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas (SP): Papel Social, p. 41-54, 2014.

MONNERAT, G.; SOUZA, R. G. Política social e intersectorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. **Ser Social**, Brasília, v. 12, n. 26, p. 200-220, jan./jun. 2009.

MONTEIRO, F. A. **A ludicidade no ensino de matemática no fundamental II**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cajazeiras, 2022.

MONTEIRO, F. P. O racista vacilante: Nina Rodrigues e seus estudos sobre antropologia cultural e psicologia das multidões (1880-1906). **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 21, n. 43, p. 193-215, jan./abr. 2020.

MONTENEGRO, M. C.; MELO, J. **Estudo confirma celeridade de varas dedicadas exclusivamente à infância e juventude**. 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/estudo-confirma-celeridade-de-varas-dedicadas-exclusivamente-a-infancia-e-juventude/> . Acesso em: 22 jan. 2025.

MORAES, P.M. *et al.* O Programa Segundo Tempo na região Centro-oeste: continuidade e estrutura burocrática do esporte nos municípios. **R. bras. Ci. e Mov.**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 129-140, 2017.

MÓSCA, H. M. B. **Financiamento público do esporte brasileiro na perspectiva dos stakeholders: falta de recursos ou deficiência de governança?**, 2021. Tese de Doutorado - Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. *In*: FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. (org.). **Social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984a.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. *In*: DUVEEN, G. (Org.). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. - 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2012.

MURAD, M. **Sociologia e Educação física**: diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2009.

NAGEL, M. M.; CONTARELLO, A.; WACHELKE, J. Representações sociais e desafios além de fronteiras: estudando o envelhecimento em tempos de mudança. **Temas em Psicologia**, v.19, n. 1, 2011, p. 59-73.

NAKANO, T.C.; MORAES, I. D. T.; OLIVEIRA, A. W. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Revista de Psicologia**, v. 37, n. 2, p. 407-424, 2019.

NASCIMENTO, E. P. A exclusão social na França e no Brasil: situações (aparentemente) invertidas, resultados (quase) similares? *In*: DINIZ, E.; LOPES, J. S. L; PRANDI, R. (Org.). **O Brasil no rastro da crise**: partidos, sindicatos, movimentos sociais, Estado e cidadania no curso dos anos 90. São Paulo: Hucitec/Anpocs/Ipea, 1994a. p. 289-303.

NASCIMENTO, E. P. Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Cadernos CRH**, Salvador, jul./dez. 1994b.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in Organizations**: A Practice-Based Approach. New York: M.E. Sharpe, 2003.

NOGUEIRA, P. L. **Comentário ao código de menores**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

NORA. P. Entre mémoire et histoire: la problematique des lieux. *In*: MOREIRA, A, S. P.; JESUÍNO, J. C. (Org.). **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1997.

NORA, T. V. D. *et al.* A percepção do docente acerca das competências socioemocionais do sujeito criança a partir da metodologia Impare educação, 2018, Rio Grande do Sul. **Anais [...]** Rio Grande do Sul: III Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura, 2018, p. 310-316.

NOVAES, R.C.R. PREFÁCIO. *In*: (org.). CASTRO, J.A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília. Ipea, 2009, p.13-22.

NUCCI, G. S. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018. Livro Digital.

OLIVEIRA, G. A. L.; Martins, K. A.; Sugai, A., Monego, E. T. Política pública de alimentação escolar brasileira: quais foram os caminhos trilhados? **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v.7, n. 2, p. 1-22, 2024.

OLIVEIRA, L. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 33, p.49-51, fev. 1997a.

OLIVEIRA, L. Exclusão social: questões conceituais e doutrinárias. **O social em debate**, ano I, n. 2, p. 17-30, jul./dez. 1997b.

OLIVEIRA, M. A. **Ética e sociabilidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, U. P. *et.al.* O Esporte e o Lazer em Contextos de Medidas Socioeducativas no Brasil: panorama e análise da produção científica. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.23, n.4, p.249- 277, 2020.

OLIVEIRA, V. B. O.; BOSSA, N.A. (Org.). **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, W. **Com Bolsonaro, esporte teve corte de verbas e distribuição de cargos para amigos**, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2022/10/13/com-bolsonaro-esporte-teve-corte-de-verbas-e-distribuicao-de-cargos-para-amigos> Acesso em: 20 de ago.2024.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, J. C.; BERTONI, L. M. Memória Coletiva e Teoria das Representações Sociais: confluências teórico conceituais. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.244-262, jul./dez.2019.

OLIVEIRA, U. P *et.al.* Adolescentes e conduta infracional: espaços, equipamentos e conteúdos de esporte e lazer. **Movimento**, v. 26, p. 02-17, 2020a.

OLIVEIRA, U. P *et.al.* O Esporte e o Lazer em Contextos de Medidas Socioeducativas no Brasil: panorama e análise da produção científica. **Licere**, v. 23, n. 4, p. 249-277, 2020.

PACHECO, P. H. M. **Ato infracional e a aplicação das medidas socioeducativas**: uma reflexão sob a ótica do sistema jurídico, 2023. Disponível me: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/60838/ato-infracional-e-a-aplicao-das-medidas-socioeducativas-uma-reflexo-sob-a-tica-do-sistema-jurdico>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PAIVA, R. M. A. Z. **Adolescente infrator**: as práticas restaurativas (mediação) e a nova Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) na cidade do Rio de Janeiro, 2014. Tese de doutorado pela Universidade Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PARSONS, T. The Social Structure of the Family. In: **Family, Socialization and Interaction Process**. Glencoe, IL: Free Press., p.3-16, 1959.

PAUGAM, Serge. **La desqualification sociale**: essai sur la nouvelle pauvreté. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

PAULA, E. F.; SOUSA, D. P.; ANTUNES, A. C. Teoria das representações sociais e software IRAMUTEQ: uma possibilidade metodológica para estudos nas ciências sociais e humanas. *In*: FREITAS JUNIOR, M. A., RAUSKI, E. F. (org.). Possibilidades metodológicas para a abordagem do esporte nas ciências sociais. Ponta Grossa: **Texto e contexto**, 2018, p. 77-105.

PAULA, E. F. *et al.* Aplicação da Teoria das Representações Sociais na Análise do Esporte. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 001-26, 2023.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

PEIXOTO, E. M.; PALMA, B. P.; NAKANO, T. C. Desenvolvimento Positivo de Jovens no esporte: aplicações no contexto inclusivo. *In*: SALERNO, M. B.; JÚNIOR, R. V. (org.). **Educação física inclusiva e interdisciplinaridade**: diferenças e alteridades na atuação profissional. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1, p. 37-60, 2023. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wpcontent/uploads/2023/01/EBOOK_Educacao-fisica-inclusiva-e-interdisciplinaridade.pdf.

PEREIRA, A. R. Histórico da Política de Atendimento a Criança e ao Adolescente no Brasil. *In*: DINIZ, A.; CUNHA, J. R. (Org.). **Visualizando a Política de Atendimento a Criança e ao Adolescente**. Rio de Janeiro: Kroart Editores, 1998.

PERES, S. M. Z. Maurice Halbwachs e a memória coletiva e individual. **Revista Missioneira**, Santo Ângelo, v. 23, n. 2, p. 71-78, jul./dez. 2021.

PESSANHA, J. H.S.; CAETANO, L. B.; SAINT'CLAIR, E. M. Transtornos mentais, práticas corporais e educação física: estudo de caso com adolescentes do Centro de Atenção. **Conexões**, Campinas: SP, v. 20, 2022.

PETRUCCI, G. W., BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, v.24, n.2, p.391-402, 2016.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. Orig. em francês: 1937, 1979.

PIAGET, J. (org.). **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1990.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 3ªed. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 179-195, nov. 2001.

PIMENTEL, S. C. O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para a transformação do cotidiano escolar. MIRANDA, T. G. (org.). **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016, p.11-24.

PINHEIRO, P. F.; SCHULTZ, E. S. A DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL E ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: A EQUIVOCADA EXCLUSÃO DA REDE DE PROTEÇÃO. *In*: ROCHA, A. A.; LAVORATTI, C.; SILVA, S. C.(org.). **Política pública de socioeducação: conquistas e retrocessos** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2021. 213p.

PINTO, R. M. *et al.* Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. **Revista Serv. Soc. Soc.**, n. 105, p.167-179, jan./mar.2011.

PONTA GROSSA. **Fundação de Assistência Social**. Projeto Político Pedagógico-Serviço de Proteção Social à Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviço a Comunidade (PSC), 2022. Disponível em: https://redeassocialpg.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/11/protocolo_mc3a9dia_consulta-pc3bablica.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

PNAE. **História da Alimentação Escolar no Brasil-2022**. Disponível em: <https://fsp.usp.br/eccco/index.php/2022/11/12/pnae-historia-da-alimentacao-escolar-no-brasil/> Acesso em: 12 jul. 2024.

QUEIRÓS, P. Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto. *In*: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, Go. (org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, p. 187-198, 2004.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Gradiva, 2008.

RANGEL, M. A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais. Aparecida: **Ideias & Letras**, 2004.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – 0.7 alpha 2. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>, 2014. Acesso em 27 ago. 2024.

RAZMERITA, L.; KIRCHNER, K.; NABETH, T. social media in organizations: leveraging personal and collective knowledge processes. **Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce**, n. 24, p.74-93, 2014.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

RECUERO, R. (org.). **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina (Coleção Cibercultura). 2009, 191 p.

REDE (Penssan). **Suplemento I – Insegurança Alimentar nos Estados – II VIGISAN – Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2022/10/14/olheestados-diagramacao-v4-r01-1-14-09-2022.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RENTZ, S. M.; CARRINGTON, J. M.; BADGER, T. A. Two Strategies for Qualitative Content Analysis: An Intramethod Approach to Triangulation. **Qualitative Health Research**. p.1-8, 2018.

REQUIXA, R. **O Lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

REQUIXA, R. **Sugestões e Diretrizes para uma Política Nacional de Lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

REVERDITO, R.S. *et al.* O Programa Segundo Tempo (PST) em municípios brasileiros: indicadores de resultados no microssistema. **J. Phys. Educ.** Maringá. v. 27, n. 1, 2754, 2016.

RIBEIRO, B. **Varas da Infância e da Juventude**. 2020. Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/conteudos-formativos/glossario/varas-da-infancia-e-da-juventude/> . Acesso em: 22 jan. 2025.

RIBEIRO, P. T.; CAMPOS, N.M.A. S. Processos de Socialização da criança: algumas considerações teóricas, 2011, Campinas. **Anais [...]** Campinas, São Paulo: ensino de graduação, v. 9, 2011. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/4/551.pdf>. Acesso em: 4 ago.2024.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio. 2004.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, I.; SPOSATI, A.; OLIVEIRA, A. C. **Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019.

ROCHA, L. F. Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas. **Revista psicologia: ciência e profissão**, v.1, n.34, p. 46-65, 2014.

ROSA, E. M.; TASSARA, E.T.O. A produção das infâncias e adolescências pelo direito. *In*: JACÓ-VILELA, AM.; SATO, L. (org.). **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. 482 p.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 2. ed.2008.

ROSA, M. V. F. P. C., ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROSSATO, L. A.; LÉPORE, P. E.; CUNHA, R. S. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**, 5. ed. São Paulo: RT, 2013.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos. *In* A. S. P Moreira; D. C. de Oliveira (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 39-46.

ROXIN, C. **Derecho Penal**. Volume 1. Munique: C.H. Beck, 1997.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes. 1996.p.189.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). O conhecimento no cotidiano: representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004, p.19-45, p.311.

SÁ, C. P. **Estudos de psicologia social**: história, comportamento, representações e memória. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

SAHLINS, M. **Cultura e razão prática** (S. Lamarão, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. **Emotional intelligence**. Imagination, Cognition and Personality, 1990.

SANDER, J. A.; CUNHA, C. R. Atores sociais e campo organizacional: estratégias discursivas e de mobilização de recursos na construção do complexo avícola na cooperativa agroindustrial Copagril. **Ram, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 14, n. 4, p. 189-221, SÃO PAULO, SP, jul./ago. 2013.

SANT'ANA, R. B. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370-387, ago. 2010.

SANT'ANNA, D. B. **O Prazer Justificado**: História e Lazer. São Paulo: Marco Zero/PNCR/BIC/MCT-CNPq, 1994.

SANTANA, R. C. B.; PAIVA, F. G. P. J. Triangulação metodológica na pesquisa qualitativa: um estudo em periódicos brasileiros voltados ao turismo. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v.13, n.1, p.67-81, 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2179684X.2022.001.0006>

SANTOS SOUZA, M. F. Representação social e a relação indivíduo-sociedade. **Temas psicol.** v.2 n.3, Ribeirão Preto dez. 1994. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300013 Acesso em: 17 de jan. 2025.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, D. M. E. O controle da natureza pedagógica das medidas socioeducativas. **Revista da Esmesc**, v. 19, n. 25, 2012.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocionais e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 2014.

SANTOS, K.; RIBEIRO, M.; QUEIROGA, D.; SILVA, I.; FERREIRA, S. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.25, p.655-664, 2020.

SANTOS, S. M. P. (org). **O lúdico na formação do educador**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARAIVA, J. B.C. As Garantias Processuais e o Adolescente a que se Atribua a Prática de Ato Infracional. Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: **Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente** (ILANUD), 2006,592p.

SARMENTO, H. B. M. **Instrumentos e técnicas em serviço social**: elementos para uma rediscussão. 1994. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul. 2009

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCARCELLI, I. R. **Entre o hospício e a cidade**, Dilemas no campo da saúde mental. São Paulo: Ed. Zagodoni, 2011.

SCHATZKI, T.R. **Social Practices**: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the social. Cambridge University Press, 1996.

SCHATZKI, T. R. **Introduction**. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR CETINA, K.; SAVIGNY, E. von (Ed.). The practice turn in contemporary theory. London: Routledge, p. 1-14, 2001.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: Memória coletiva e experiência. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v.4, n.1-2, p.258-298, 1993.

SCHOONENBOOM, J.; JOHNSON, R. B. How to construct a mixed methods research design. **KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, v.69, n.2, p.107-131, 2017.

SEGALL-CORRÊA, A. M. et.al. Transferência de renda e segurança alimentar no Brasil: análise dos dados nacionais. **Rev. Nutr.**, Campinas, 21(Suplemento),39- 51, 2008.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEWELL JR., W. H. A theory of structure: duality, agency, and transformation. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 98, n. 1, p. 1-29, July 1992.

SHEK, D. T.; DOU, D.; ZHU, X.; CHAI, W. Positive youth development: current perspectives. **Adolescent health, medicine and therapeutics**, v. 10, p. 131-141, 2019.

SILVA, A.V. **Faz de conta**. Como obter o máximo da imaginação infantil com o mínimo de interferência. Nova Escola. São Paulo, 1996.

SILVA, M. L. O. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: Descontinuidades e continuidades. **Revista Serviço social e sociedade**. São Paulo: Cortez, v.26, n.83, set., 2005, p. 30-48.

SILVA, D. A. M *et al.* **Importância da recreação e do lazer**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

SILVA, L. R. As Medidas Socioeducativas no Ordenamento Jurídico Brasileiro: uma análise acerca de sua alternatividade às penas aplicáveis aos imputáveis. **Revista Transgressões**, v. 3, n. 2, p. 75-91, 23 out. 2015a.

SILVA, T. R. **Pratas, "Lacoste", grana e novinhas**: um estudo sobre a construção social da adolescência através do ato infracional. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2015

SILVA, G. F. Resenha. Halbwachs, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2013. Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS. **Aedos**. Porto Alegre, v.8, n.18, p.247-253, ago., 2016.

SILVA, E. A. R. D. *et al.* O olhar de crianças do CAPSi sobre as relações do cuidar e do brincar. **Trends Psychol**. Ribeirão Preto, v. 25, n. 4, p. 1637-1651, dez. 2017.

SILVA, C. A. V. **A Categoria Social do Menor**. 2017. Disponível em <http://www.sinase.ceag.unb.br/moodle/mod/book/view.php?id=761>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SILVA, A. S.; ZILIOOTTO, F. P. O.; FEITOSA, J. B. **Cadernos de socioeducação**: bases teórico-metodológicas da socioeducação. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_BASES_digital.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, L. C.; SOUZA, M. S. **Sistema socioeducativo: aplicação da legislação é insuficiente. Em uma sociedade estruturalmente racista também é preciso ser antirracista**. 2021. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/acessojustica/justica-juvenil/sistema-socioeducativo-legislacao-antirracismo>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SILVA, S. C.; GUEDES, O. S. A medida socioeducativa de internação nos Centros de Socioeducação do Paraná: uma revisão sistemática das teses e dissertações no estado. **Serv. Soc. Rev.**, LONDRINA, V. 25, N.2, p.460-486, JUL./DEZ. 2022.

SILVA, S. C.; SOMER, D.G.; MARCONDES, P. C. A atuação da patrulha escolar comunitária no município de Ponta Grossa à luz da Teoria Bioecológica do

Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 17, n. 2, p. 10-33, 2023.

SILVA, S. C.; SOMER, D. G.; MARCONDES, P. C. A atuação da patrulha escolar comunitária no município de Ponta Grossa à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v.17, n. 2, p. 10-33,2023. <https://doi.org/10.31060/rbsp.2023.v17.n2.1535>

SILVA. J. B.; BARBOSA, E. S.; CRUZ. M.C. M. T. Intersectorialidade, medidas socioeducativas e legislação brasileira. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.4, p. 01-16, 2024.

SIMÕES, C. Curso de Direito do Serviço Social. 3. Ed. **Rev. e atual.** São Paulo: Cortez (Biblioteca básica do Serviço Social; v. 3), 2009.

SIQUEIRA, M. M. M.; BARBOSA, N. C.; ALVES, M.T. Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.15, n. 2, p.143-152, 1999.

SOBREIRO, J. A. P. **Videogames em sala de aula**. Curitiba: Contentus, 2020.

SOCIALIZAÇÃO. **Dicionário**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/socializacao/> . Acesso em: 21 de outubro de 2024.

SOMER, D. G. **As representações sociais das adolescentes acolhidas, na casa Santa Luiza de Marillac e associação de promoção a menina (Apam), em relação ao cotidiano escolar – ponta grossa/pr**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas- área de concentração cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOMER, D. G.; ANTUNES, A. C.; OLIVEIRA JUNIOR, C. R. de. Deporte y recreación en las medidas socioeducativas: la intersectorialidad desde la perspectiva Gramsciana (Brasil). **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n. 8, p.1-20, 2024. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.8-315>

SOUZA, C. A. M. et al. Os significados dos jogos eletrônicos para jovens de uma escola técnica de campinas – SP. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v.2, n.1, p.44-63, jan./abr. 2015.

SOUZA, J. **Para compreender a desigualdade brasileira**, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/12120-Texto%20do%20artigo-52174-1-10-20110517.pdf>. Acesso em: 12 ago.2023.

SOUZA, L.B.; PINTO, M. P. P.; FIORATI, R. C. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, 2019. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812>

SOUZA, R.C.B.; REIS, R.G. Políticas públicas de esporte, cultura e lazer versus Inatividade física: uma análise em idosos da ilha de Cotijuba/PA. **Revista Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.68671-68692, sep. 2020.

SOUZA, R. O. **As origens da dicotomia trabalho e ócio: uma análise propositiva sob as perspectivas de Lafargue e Russell**. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SPINK, M. J. (org.). **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, 72p.

SPINK, M. J. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Revista Cad. Saúde Pública.**, Rio de Janeiro, v.9, n. 3, jul./set, p.300-308,1993

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Revista Ciência e Cultura**, v. 58, n. 4, p. 4-5, 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a02v58n4.pdf> Acesso em: 17 out. 2024.

SPOSATO, K. B. **Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SPOSATO, K. B. Direitos e Garantias Fundamentais do adolescente acusado no Direito brasileiro. In: (org.). PEREIRA JÚNIOR, A. J.; SPOSATO, K. B.; FREITAS, R. C. (org.). **A Luta pela Proteção Integral**: edição comemorativa dos 30 anos do ECA. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2020.

STAREPRAVO, F. A.; MARCHI JÚNIOR, W. (Re) pensando as políticas públicas de esporte e lazer: a sociogênese do subcampo político/burocrático do esporte e lazer no Brasil. **Revista Brasileira Ciências Esporte**, v.38, n.1, p.42-49, 2016.

STEENBERGEN, J; TAMBOER, J, Ethics and the double charater of sport: an attempt to systematize discussion of the ethics of sport. In: MCNAMEE, M. J, PARRY, S.J. **Ethics and sport**. London: E & FN Spon; 1998. p. 35-54.

STEINBERG, L.; CATALANO, R.; DOOLEY, D. Economic antecedents of child abuse and neglect. **Child Development**, n.52, v. 3, p. 975-985, 1981.

STIGGER, M. **Esporte, Lazer e estilos de vida**. Campinas: Autores Associados, 2002.

STIGGER, M. P. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005, 125 p.

SUZUKI, E. **Portal de transparência divulga dados sobre investimentos do governo federal no esporte de alto rendimento no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://noticias.unb.br/pesquisas-estudos-e-projetos/7452-portal-de-transparencia-divulga-dados-sobre-investimentos-do-governo-federal-no-esporte-de-alto-rendimento-no-brasil> . Acesso em: 20 ago. 2024.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 71, p. 9-25, set. 2002.

TEIXEIRA, J. C.; NASCIMENTO, M. C. R.; ANTONIALLI, L. M. Perfil de estudos em Administração que utilizaram triangulação metodológica: uma análise dos anais do EnANPAD de 2007 a 2011. **Revista de Administração**, v.48, n.4, p.800-812, 2013.

TEIXEIRA, É. J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de educación y desarrollo**, Portugal, v.15, n.2, p. 1678-1705, 2023.

TELES, A. S.G. O desenvolvimento das competências socioemocionais através da educação física escolar na educação infantil. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.3, p. 01-12, 2024.

TONET, I. Ética e capitalismo. Presença Ética – ética, política e emancipação humana – **Revista Anual do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, GEPE/Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE**, Recife, Unipress, ano 2, n. 2, nov. 2002.

TOROSSIAN, S.D.; RIVERO, N. E. Políticas Públicas e Modos de viver: a produção de sentidos sobre a vulnerabilidade. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. (org.). **Políticas Públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 56-83.

TOURAINÉ, A. **A sociedade pós-industrial**. Lisboa: Moraes, 1970.

TOURAINÉ, A. **A crise da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRENTIN, Dayane Ferraz Lacerda.; SILVESTRE, B. M.; AMARAL, S. C. F. Juventudes e medida socioeducativa: o olhar dos Agentes Pedagógicos sobre as práticas de lazer. **Pensar a Prática**, v. 21, n.4, p.877-889, 2018.

TRINDADE, Z. A. Representação social: modo de conhecer no cenário da saúde. In: TRINDADE, Z. A.; CAMINO, C. (org.). **Cognição Social e Juízo Moral**, Rio de Janeiro: ANPEPP, p. 45-59, 1996.

TRINDADE, Z. A. Reflexão sobre o estatuto das práticas na TRS. Textos para discussão, 1998a, Natal. **Anais [...]** Natal: UFRN, simpósio Internacional sobre Representações Sociais: Questões Epistemológicas, 1998a, p. 18-28.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n.02, p. 121-142, mai./ago. 2006.

TUBINO, M. J. G., GARRIDO, F., TUBINO, F. **Dicionário Enciclopédico Tubino do esporte**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação / Manoel Tubino**. Maringá: Eduem, 2010.

TULL, D. S.; HAWKINS, D. I. Marketing Research, Meaning, Measurement and Method. **Macmillan Publishing Co., Inc.**, London, 1976.

UNICEF. **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança**: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. São Paulo: UNICEF, 2019, (coord.). REIS, E. M. *et al.* Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 08 ago.2024.

UNICEF. **A intersectorialidade da assistência social brasileira** [Policy Brief]. Brasília: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/28731/file/Policy-brief-5-PT.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

VENTURA, T. A. **O atendimento às medidas socioeducativas no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VENTURINI, A. C. *et al.* **Disparidades no sistema socioeducativo em tempos de Covid-19**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Informativo_Alana_final-4.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

VERGARA-DEL SOLAR, A.; SEPÚLVEDA-GALEAS, M. Ambivalencias culturales sobre el divorcio en discursos de niños, niñas y adultos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.20, n. 3, p. 1-19, 2022.

VERONESE, J. R. **Os Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: LTR, 1999.

VIANNA, J.A. Educação física, esportes e lazer para as camadas populares: a representação social dos seus atores, 2003, Campinas. **Anais** Campinas: CBCE, 2003.

VICHESSI, B. **A BNCC e o construtivismo dialogam?** Publicado em Nova Escola. 20 de setembro de 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21346/a-bncc-e-o-construtivismo-dialogam> Acesso em: 29 nov. de 2024.

VOLPI, M. **Sem Liberdade, Sem Direitos**: A privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WANDERLEY, L. E. Os sujeitos sociais em questão. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Cortez, 1992.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Brasília: Editora UnB, 1999.

WERNECK, C.L.G. Lazer: concepções. *In*: WERNECK, C.L.G. (org.). **Dicionário crítico do lazer Belo Horizonte**: Autêntica, 2004a.

YAZBEK, M.C. **Classes subalternas e assistência social**. 4 ed. Ed. Cortez, São Paulo, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**/Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi, 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAIA, L. L. **A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Operatórias em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem**, 1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1996.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. Brasiliense, 1985.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. Rio de Janeiro, 1994.

ZAMBRANO, V. *et al.* Resiliencia en adolescentes infractores con trayectorias en los sistemas chilenos de bienestar infantil y de justicia adolescente. **Revista De Estudios Sociales**, v.88, p.59-78, 2024.

ZANELLA, M. N.; LARA, A. M.B.; CABRITO, B. G. Educação social e escolar e o direito à Educação na medida socioeducativa. **EccoS – Rev. Cient**, v.48, p.155-173, 2019.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol, CA:O' Reilly Media, Inc. 2011.

APÊNDICE A – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Neste apêndice são apresentadas as perguntas formuladas para as entrevistas semiestruturadas com os profissionais da Assistência Social, Saúde, Educação, Administração Municipal e Judicial, e os adolescentes em Medida Socioeducativa em Meio Aberto.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFISSIONAIS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL/CREAS

Nome: _____ Local de atuação: _____

Idade: _____ Profissão: _____

- 1- Quando você ouviu sobre as medidas socioeducativas o que vem em sua lembrança?
- 2- Você atende, ou atendeu, adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC)?
- 3- Como foi o atendimento realizado aos adolescentes em medidas socioeducativas, durante a pandemia Covid-19?
- 4- Existe um trabalho interdisciplinar com relação às medidas socioeducativas em meio aberto?
- 5- Se sim na anterior quais as áreas que são envolvidas em relação ao acompanhamento dos adolescentes e jovens em medidas socioeducativas em meio aberto Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC)?
- 6- Existe um trabalho em conjunto com a educação e a saúde? Como funciona?
- 7- Fale como é realizado o preenchimento do Plano Individual de Atendimento (PIA)?
- 8- Existe alguma dificuldade encontrada pelos adolescentes com relação ao PIA?
- 9- Nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC) como você consideraria a relevância da intersetorialidade?

10- Você poderia discorrer sobre a inserção de atividades de esporte e lazer neste contexto de medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

11- Qual o papel atribuído ao esporte e ao lazer? Como ele tem sido abordado nos campos sociais envolvidos? Existe a inclusão da secretaria de esporte nas propostas e execução das ações intersetoriais, especialmente a integração?

12- Na sua opinião, se há, ou houvesse, esporte/lazer relacionado com a medida socioeducativa ajudaria no processo do cumprimento da medida?

13- Quais desafios descritos pelos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

14- Quais desafios nos atendimentos dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFISSIONAIS DA SAÚDE –
Centro Atenção Psicossocial Infanto Juvenil – CAPSij

Nome: _____ Local de atuação: _____
Idade: _____ Profissão: _____

1-Quando você ouve sobre as medidas socioeducativas o que vem em sua lembrança?

2-Você atende, ou atendeu, adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC)?

3-Como foi o atendimento realizado aos adolescentes em medidas socioeducativas, durante a pandemia Covid-19?

4-Existe um trabalho interdisciplinar com relação às medidas socioeducativas em meio aberto?

5-Se sim na anterior quais as áreas que são envolvidas em relação ao acompanhamento dos adolescentes e jovens em medidas socioeducativas em meio aberto Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC)?

6-Existe um trabalho em conjunto com o CREAS? Como funciona?

7-Você tem conhecimento do Programa Saúde na Escola (PSE)? Sabe como é desenvolvido no cotidiano escolar em Ponta Grossa? Você possui contato com a escola com relação aos adolescentes em MSE?

8-Com relação à esse programa, saberia dizer se são atendidos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)? Quais são as principais demandas desses adolescentes?

9-Nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC) como você consideraria a relevância da intersetorialidade?

10-Você poderia discorrer sobre a inserção de atividades de esporte e lazer neste contexto de medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

11-Qual o papel atribuído ao esporte e ao lazer? Como ele tem sido abordado nos campos sociais envolvidos? Existe a inclusão da secretaria de esporte nas propostas e execução das ações intersetoriais, especialmente a integração?

12-Na sua opinião, se há, ou houvesse, esporte/lazer relacionado com a medida socioeducativa ajudaria no processo do cumprimento da medida?

13- Quais desafios descritos pelos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

14-Quais desafios nos atendimentos dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/MÉDIO/EJA E CEEBJA

Nome:

Local de atuação:

Idade:

Profissão:

- 1- Quando você ouviu sobre as medidas socioeducativas o que vem em sua lembrança?
- 2- Você atende, ou atendeu, adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC)?
- 3- Como foi o atendimento realizado aos adolescentes em medidas socioeducativas, durante a pandemia Covid-19?
- 4- Existe um trabalho interdisciplinar com relação às medidas socioeducativas em meio aberto?
- 5- Se sim na anterior quais as áreas que são envolvidas em relação ao acompanhamento dos adolescentes e jovens em medidas socioeducativas em meio aberto Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC)?
- 6- Existe um trabalho em conjunto com o CREAS? Como funciona?
- 7- Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas possuem defasagem de série/idade?
- 8- Os adolescentes e jovens em medidas socioeducativas realizam atividade de educação física?
- 9- Nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC) como você consideraria a relevância da intersetorialidade?
- 10- Você poderia discorrer sobre a inserção de atividades de esporte e lazer neste contexto de medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?
- 11- Qual o papel atribuído ao esporte e ao lazer? Como ele tem sido abordado nos campos sociais envolvidos? Existe a inclusão da secretaria de esporte nas propostas e execução das ações intersetoriais, especialmente a integração?
- 12- Na sua opinião, se há, ou houvesse, esporte/lazer relacionado com a medida socioeducativa ajudaria no processo do cumprimento da medida?

13- Quais desafios descritos pelos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

14- Quais desafios nos atendimentos dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
POLICIAIS DA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

Nome:

Local de atuação:

Idade:

Profissão:

1- Quando você ouviu sobre as medidas socioeducativas o que vem em sua lembrança?

2- Você atende, ou atendeu, adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida (LA) e prestação de serviço a comunidade (PSC)? Em particular no CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa?

3- Como foi o atendimento realizado aos adolescentes em medidas socioeducativas, durante a pandemia Covid-19?

4- Existe um trabalho da Patrulha escolar comunitária em relação atendimentos Preventivos e Educativos no CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa?

5- É realizado palestras ministradas pela Patrulha Escolar Comunitária no CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa? Quais temas?

6- Existe atividades Complementares/Reuniões e Visitas realizadas pela Patrulha Escolar Comunitária aos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC) no CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa?

7- Existe ocorrência de tráfico de drogas no CEEBJA Prof. Paschoal Salles Rosa? Os adolescentes em medidas socioeducativas encontram nessas ocorrências?

8- Nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC) como você consideraria a relevância da intersetorialidade? Você considera que a patrulha escolar comunitária faz parte dessa intersetorialidade no atendimento das medidas socioeducativas?

9- Qual o papel atribuído ao esporte e ao lazer? Como ele tem sido abordado nos campos sociais envolvidos? Existe a inclusão da secretaria de esporte nas propostas e execução das ações intersetoriais, especialmente a integração?

10- Na sua opinião, se há, ou houvesse, esporte/lazer relacionado com a medida socioeducativa ajudaria no processo do cumprimento da medida?

11- Quais desafios descritos pelos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

12- Quais desafios nos atendimentos dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SECRETÁRIA DE ESPORTE DE PONTA GROSSA/ PARANÁ

Nome:

Local de atuação:

Idade:

Profissão:

1-Quando você ouve sobre as medidas socioeducativas o que vem em sua lembrança?

2- Qual o papel atribuído ao esporte e ao lazer pela Secretaria Municipal de Esporte de Ponta Grossa? Como o esporte e o lazer tem sido abordado nos campos sociais (assistência social, saúde, educação)?

3-Existe a inclusão da secretaria de esporte de Ponta Grossa nas propostas e execução das ações intersetoriais, especialmente a integração/inclusão?

4-A Secretaria Municipal de Esporte - Ponta Grossa, atende, ou atendeu, adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida (LA) e prestação de serviço a comunidade (PSC)?

5-Como foi o atendimento realizado aos adolescentes em medidas socioeducativas, durante a pandemia Covid-19?

6-Existe um trabalho da Secretaria Municipal de Esporte - Ponta Grossa, com o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro Atenção Psicossocial Infanto Juvenil (CAPSij) para os adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto Liberdade Assistida (LA) e prestação de serviço a comunidade (PSC)?

7-Nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC) como você consideraria a relevância da intersetorialidade?

8-Você considera que a Secretaria Municipal de Esporte - Ponta Grossa faz parte dessa intersetorialidade no atendimento das medidas socioeducativas?

9-Na sua opinião, se há, ou houvesse, esporte/lazer relacionado com a medida socioeducativa ajudaria no processo do cumprimento da medida?

10-Quais são os desafios enfrentados pelos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

11-Quais são os desafios encontrados pela Secretaria Municipal de Esporte de Ponta Grossa no contexto do atendimento aos adolescentes que estão em medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade)?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Nome:

Local de atuação:

Idade:

Profissão:

- 1- Quando você ouviu sobre as medidas socioeducativas o que vem em sua lembrança/memória?
- 2- Quantas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade, são encaminhadas para o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) no mês?
- 3- Como foi o atendimento realizado aos adolescentes em medidas socioeducativas, durante a pandemia Covid-19?
- 4- Na sua opinião existe um trabalho interdisciplinar com relação às medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?
- 5- Se sim na anterior quais as áreas que são envolvidas em relação ao acompanhamento dos adolescentes e jovens em medidas socioeducativas em meio aberto Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC)?
- 6- Nas medidas socioeducativas em meio aberto, Liberdade Assistida e prestação de serviço a comunidade (LA e PSC) como você consideraria a relevância da intersetorialidade?
- 7- Você poderia discorrer sobre a inserção de atividades de esporte e lazer neste contexto de medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?
- 8- Qual o papel atribuído ao esporte e ao lazer? Como ele tem sido abordado nos campos sociais envolvidos? Existe a inclusão da secretaria de esporte nas propostas e execução das ações intersetoriais, especialmente a integração?
- 9- Na sua opinião, se há, ou houvesse, esporte/lazer relacionado com a medida socioeducativa ajudaria no processo do cumprimento da medida?
- 10- Quais desafios nos atendimentos dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC)?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ADOLESCENTES

Nome:

Idade:

- 1- Quantas pessoas vivem, na mesma casa, com você hoje?
- 2- Quando se fala em esporte e lazer o que vem em sua lembrança/memória?
- 3- Onde você mora tem Centros Esportivos, campos de futebol ou quadra, ou outro?
- 4- Praticava ou prática regularmente atividades esportivas? Se sim, onde (o antes e o agora)? Em qual ou quais modalidades?
- 5- Com qual esporte você se identifica? Por quê?
- 6- Você já andou de: Skate, Bicicleta, Patins, Patinete, outros?
- 7- Quais desses jogos/brincadeiras você já praticou? Vareta, Pião, 5 Marias, Bolinha de gude, Pibolim, Ping Pong, video game, e jogos de aplicativo, Pular Corda, Esconde Esconde, Amarelinha, Pula Sela, Cabra Cega, Estátua, Pipa. Tem algum outro não citada?
- 8- Hoje qual desses você pratica?
- 9- É a primeira vez que está cumprindo medida socioeducativa?
- 10- Qual a lembrança/memória que você tem em relação a equipe de profissionais que te atendem no CREAS?
- 11- Você está estudando? Qual escola/colégio?
- 12- Qual a lembrança/memória que você tem em relação a equipe de profissionais, professores, pedagogos, entre outros, no espaço escolar?
- 13- Hoje, você possui algum problema de saúde?
- 14- Você já teve contato, já utilizou, ou utiliza substâncias psicoativas? Qual a lembrança/ memória que você possui das pessoas que te ajudam ou ajudaram a superar esse momento?
- 15- Qual a lembrança/memória que você tem em relação aos atendimentos realizados pela equipe de profissionais da saúde como: unidade de saúde ou Centro de Atenção Psicossocial (CAPs), durante a medida socioeducativa?

16- Você lembra, se aconteceu alguma mudança (escola, comunidade, amigos e família) na sua vida, a partir do momento que começou a cumprir medidas socioeducativas?

17- Existe alguma dificuldade para você cumprir a medida socioeducativa?

18- O que poderia ser feito para melhorar as medidas socioeducativas?

19- Na sua opinião, se há, ou houvesse, esporte/lazer relacionado com a medida socioeducativa ajudaria no processo do cumprimento da medida?

ANEXO A – ARTIGOS PUBLICADOS



REVISTA
CONTRIBUCIONES
A LAS CIENCIAS
SOCIALES

Deporte y recreación en las medidas socioeducativas: la intersectorialidad desde la perspectiva Gramsciana (Brasil)

Sports and leisure in socio-educational measures: intersectorality from the Gramscian perspective (Brazil)

Esporte e lazer nas medidas socioeducativas: a intersectorialidade sob a perspectiva Gramsciana (Brasil)

DOI: 10.55905/revconv.17n.8-315

Originals received: 07/16/2024

Acceptance for publication: 08/06/2024

Diana Galone Somer

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas
Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Endereço: Ponta Grossa - Paraná, Brasil
Correo electrónico: dianassomer@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0528-8491>

Alfredo Cesar Antunes

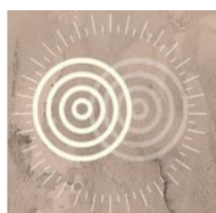
Doutor em Ciências do Esporte/Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Endereço: Ponta Grossa - Paraná, Brasil
Correo electrónico: alfredo.cesar@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9446-5316>

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior

Doutor em Educação Física (Estudos do Lazer) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Endereço: Ponta Grossa - Paraná, Brasil
Correo electrónico: constantino@uepg.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0577-5262>

RESUMEN

Este estudio se centra en los desafíos de aplicar medidas socioeducativas en un entorno abierto para adolescentes que han cometido infracciones en Brasil, específicamente las medidas de Prestación de Servicios a la Comunidad y Libertad Asistida, según lo establecido por el Estatuto del Niño y del Adolescente y el Sistema Nacional de Atención Socioeducativa. La investigación, realizada en tres municipios de la región de Campos Gerais en Paraná, Brasil, adoptó un enfoque cualitativo a través de entrevistas no estructuradas con profesionales de los Centros de Referencia Especializada de Asistencia Social. Los datos fueron analizados utilizando la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo, siguiendo las pautas de Quivy y Campenhoudt. Los resultados revelan una escasez de actividades deportivas y de ocio para estos adolescentes, así como dificultades en la



REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...

ISSN: 2718-8310

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM PONTA GROSSA/PARANÁ

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS SOBRE EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA PROMOCIÓN DE LA SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL EN PONTA GROSSA/PARANÁ

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION PROFESSIONALS ON THE ROLE OF THE SCHOOL IN PROMOTING FOOD AND NUTRITIONAL SECURITY IN PONTA GROSSA/PARANÁ

Diana Galone Somer
Universidade Estadual de Ponta Grossa
E-mail: dianassomer@gmail.com

Alfredo Cesar Antunes
Universidade Estadual de Ponta Grossa
E-mail: alfredo.cesar@hotmail.com

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior
Universidade Estadual de Ponta Grossa
E-mail: constantino@uepg.br

Resumo

A segurança alimentar e nutricional (SAN) é a condição em que todas as pessoas têm acesso a alimentos suficientes, seguros e nutritivos para uma vida ativa e saudável. Este estudo investiga as percepções e representações sociais dos profissionais do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Prof. Paschoal Salles Rosa, em Ponta Grossa/Paraná, sobre a alimentação dos alunos. A pesquisa qualitativa utilizou estudo de caso, entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais do CEEBJA e análise do discurso coletivo. Os resultados revelam que as representações sociais dos profissionais sobre a alimentação escolar são construídas a partir de suas experiências e conhecimentos. Por meio dos processos de ancoragem e objetivação, os profissionais reconhecem a alimentação como um direito fundamental e um elemento cultural. Conclui-se a importância de considerar a alimentação como um código social e reconhecer a relação entre alimentação, cultura, identidade e consumo. Essas percepções têm implicações significativas na promoção da SAN no CEEBJA. Os *insights*

Diana Galone Somer, Alfredo Cesar Antunes e Constantino Ribeiro de Oliveira Junior

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL EM PONTA GROSSA/PARANÁ

**PERSPECTIVAS INTEGRADAS: ESPORTE, LAZER E REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO MEIO ABERTO**

**INTEGRATED PERSPECTIVES: SPORTS, LEISURE, AND SOCIAL
REPRESENTATIONS IN THE OPEN ENVIRONMENT SOCIO-EDUCATIONAL
MEASURES**

Recebido em: 18/06/2024

Aceito em: 10/02/2025

Publicado em: 24/03/2025

Diana Galone Somer¹ 

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Alfredo Cesar Antunes² 

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior³ 

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a representação social do esporte e lazer nas medidas socioeducativas em meio aberto, como “Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida”, a partir de entrevistas com profissionais dos “Centro de Referência Especializados da Assistência Social” em cidades dos Campos Gerais no Paraná. Utilizou-se a “Análise de Conteúdo” de Bardin, a abordagem de Quivy e Campenhoudt, e o “Discurso do Sujeito Coletivo” de Lefèvre e Lefèvre como metodologias. Identificou-se que o esporte e o lazer desempenham um papel fundamental nas medidas socioeducativas. A intersectorialidade foi destacada como crucial para superar a fragmentação das políticas públicas, permitindo a colaboração entre diferentes setores. A análise das respostas dos profissionais revelou que existe uma representação social quanto a falta de atividades de esporte e lazer, e a dificuldade de comunicação entre os serviços (Assistência Social, Saúde e Educação), principais desafios, diagnosticados, destacando que há apenas esporte e lazer no ambiente escolar e a insuficiência da prática da intersectorialidade como aspecto crítico para aprimorar as medidas socioeducativas. Conclui-se que políticas públicas bem geridas e a colaboração entre diferentes setores são essenciais para promover a inclusão social e o desenvolvimento integral dos adolescentes em conflito com a lei.

Palavras-chave: Intersetorialidade, Políticas Públicas, Adolescentes, Direitos Sociais, Inclusão Social.

Abstract: This study aimed to analyze the social representation of the sports and leisure, in the open socio-educational measures, such as "Community Service and Assisted Freedom," based on interviews with professionals from the "Specialized Reference Centers of Social Assistance" in cities of Campos Gerais, Paraná. Bardin's "Content Analysis," the approach of Quivy and Campenhoudt, and the "Collective Subject Discourse" by Lefèvre and Lefèvre were used as methodologies. It was identified that sports and leisure play a fundamental role in socio-educational measures. Intersectoriality was highlighted as crucial for overcoming the fragmentation of public policies, enabling collaboration between different sectors. The analysis of the professionals' responses revealed a social representation regarding the lack of sports and leisure activities, and the difficulty of

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista da CAPES. E-mail: dianassomer@gmail.com.

² Doutor em Ciências do Esporte/Educação Física pela UNICAMP, pós-doutorado em Psicologia Social pela UERJ (Bolsa Fundação Araucária/Pr). Professor associado do Departamento de Educação Física e professor permanente do Programa Interdisciplinar de Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: alfredo.cesar@hotmail.com

³ Doutor em Educação Física (Estudos do Lazer) pela UNICAMP, Professor Adjunto do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) E-mail: constantino@uepg.br