CC BY NC ND

EPEduc
REVISTA EPISTEMOLOGIA E PRÁXIS EDUCATIVA
ISSN 2674-757X

PROJETO DE VIDA: UMA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E UM ALINHAMENTO JURÍDICO, PARA O PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO

Adriana Matos Rodrigues Pereira[1]
Universidade de Brasília – UnBBrasília, Distrito Federal, Brasil.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3965-7558
. E-mail: drius1000@gmail.com .

Geraldo Caliman[2]
Universidade Católica de Brasília – UCBBrasília, Distrito Federal, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2051-9646.
E-mail:caliman@p.ucb.br

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa "A construção do projeto de vida para os adolescentes em privação de liberdade: uma proposição para a socioeducação no Distrito Federal", na qual a pesquisadora realizou o Projeto de Vida, baseado em Viktor Frankl, em uma Unidade Socioeducativa do Distrito Federal. Mediante a pesquisa, percebeu-se que o PIA vem sendo realizado sem uma contextualização pedagógica e cumprindo uma diretriz jurídica. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de o Plano Individual de atendimento avançar em seu propósito de ajudar o adolescente em sua integração social. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar o Projeto de Vida como uma concepção pedagógica na perspectiva da logoterapia, realizando um alinhamento com as diretrizes do PIA. Esta pesquisa foi realizada segundo uma abordagem qualitativa com bases em uma pesquisa participativa interventiva. Traremos as impressões dos adolescentes sobre a realização do PIA em um contexto do Projeto de Vida.

Palavras-chave: Plano Individual de Atendimento; Concepção Pedagógica; Projeto de Vida; Socioeducação.

Life Project: a pedagogical conception for legal alignment with the Individual Service Plan

ABSTRACT

[1] Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3965-7558. E-mail: drius1000@gmail.com.

[2] Pós-Doutor em Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma (UPS). Professor da Universidade Católica de Brasília (UCB). Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade, Brasília, Distrito Federal, Brasil ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2051-9646. E-mail:caliman@p.ucb.br.

This article is part of the research "The construction of a life project for adolescents deprived of liberty: a proposition for socio-education in the Federal District", in which the researcher carried out the Life Project, based on Viktor Frankl, in a Socio-educational Unit of the Federal District. Throughout the research, it was noticed that the PIA has been carried out without a pedagogical contextualization and complying with legal guidelines. In this sense, it is clear the need for the Individual Care Plan to advance on its purpose of helping adolescents in their social integration. Therefore, this article aims to present the Life Project as a pedagogical design from the perspective of logotherapy, aligning it with the PIA guidelines. This research was carried out by following a qualitative approach based on participatory intervention research. We will bring the impressions of teenagers about carrying out the PIA in a Life Project context.

Keywords: Individual Service Plan; Pedagogical Design; Life Project; Socioeducation

Proyecto de Vida: una concepción pedagógica para el alineamiento jurídico con el Plan de Atención Individual

RESUMEN

Este artículo forma parte de la investigación "La construcción de un proyecto de vida para adolescentes privados de libertad: una propuesta para la socioeducación en el Distrito Federal", en la que el investigador realizó el Proyecto Vida, basado en Viktor Frankl, en una Unidad Socioeducativa del Distrito Federal. A través de la investigación se constató que el PIA se ha realizado sin una contextualización pedagógica y cumpliendo con los lineamientos legales. En este sentido, es necesario que el Plan de Atención Individual avance en su propósito de ayudar a los adolescentes en su integración social. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo presentar el Proyecto de Vida como una concepción pedagógica desde la perspectiva de la logoterapia, alineándolo con las directrices del PIA. Esta investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo basado en la investigación de intervención participativa. Traeremos las impresiones de adolescentes sobre la realización del PIA en el contexto de un Proyecto de Vida.

Palabras clave: Plan de Atención Individual; Diseño Pedagógico; Proyecto de Vida; Socioeducación.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciaremos nossas considerações partindo do entendimento sobre a concepção do termo socioeducação, que foi implementada pelo redator do ECA, o pedagogo, Antônio Carlos Gomes da Costa. O redator retirou o termo do poema "O pedagogo", de autoria do ucraniano Anton Makarenko (2005). O termo utilizado por Makarenko surgiu do seu trabalho em uma instituição de reintegração social de jovens marginalizados. Então, Costa (1990) ampliou para "medidas socioeducativas, compreendendo que o adolescente possui a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (OLIVEIRA et al., 2015, p. 580-581).

Assim, o que se desejava a partir do ECA, era o fortalecimento da efetivação da socioeducação, em um processo que levasse o adolescente para além da punição, reorganizando suas ações e entendimento sobre o ato infracional. Sendo assim, a

socioeducação teve por objetivo propor um caráter educativo para as medidas aplicadas ao adolescente.

Dessa forma, as medidas possuem níveis e tipos diferentes de acordo com fatores que envolvem desde a gravidade do ato, até a questão da reincidência por parte do adolescente. Acrescenta-se que o artigo 106 do ECA determina: "[n]enhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente" (BRASIL, 1990, n. p.). Elas são dispostas de acordo com as seguintes diretrizes:

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

Ademais, esse artigo irá tratar de um recorte significativo sobre as diretrizes que envolvem a medida de internação dos adolescentes em privação de liberdade. De acordo com o ECA, é garantido que o adolescente tenha acesso à educação. Acredita-se que a realidade da socioeducação não pode ser pensada somente no contexto da escolarização. Em suma, o termo Educação, abarca uma responsabilidade do Estado em contribuir efetivamente para ressignificação das demandas dos adolescentes em conflito com a lei. No artigo 124 do ECA, constam determinações para assegurar esses direitos ao adolescente:

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

A partir do ECA, foi criado o Sinase (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), que norteou diretrizes para garantir as normativas do ECA. O Sinase é um documento com um "conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa" (BRASIL, 2006, p. 22), e vem garantir os direitos fundamentais do adolescente.

Entre as regras criadas, destacamos a realização do Plano Individual de atendimento (PIA). Esse documento é uma proposição de grande relevância legal, que constitui parte do objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, o que se questiona é: Como o PIA poderá transpor de uma ação puramente jurídica, para uma ação pedagógica? Acredita-se que sejam necessárias bases mais sólidas para sua realização. Enfim, sugerimos o Projeto de Vida, como concepção Pedagógica para a realização do PIA.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

A Socioeducação e sua concepção pedagógica

O caminho percorrido entre a nomenclatura do “menor infrator” até chegarmos ao “adolescente em conflito com a lei” foi longo, onde o adolescente era exposto ao mesmo nível de um adulto, e não, um ser humano em processo de desenvolvimento.

É importante dizer que o ECA (BRASIL, 1990) apresentou as mudanças de tratamento de crianças (de 0 a 12 anos incompletos) e de adolescentes (12 a 18 anos), apresentando uma nova política pública, oportunizando um olhar diferenciado para cada etapa e sujeito envolvido. Aqui estaremos refletindo, em especial, sobre o adolescente em conflito com a lei.

Ademais, neste aporte teórico, faremos um breve recorte a respeito da legislação sobre os adolescentes em conflito com a lei, as prescrições do ECA e do Sinase no que diz respeito à mudança em relação ao olhar sobre o adolescente em privação de liberdade. Nesse sentindo, falaremos sobre a base Pedagógica da socioeducação e sobre as diretrizes do Sinase, que são utilizadas para favorecer o convívio social e a ressignificação do ato infracional.

Iniciaremos buscando compreender que a mudança em relação ao adolescente em conflito com a lei não se trata apenas com relação à nomenclatura, mas sim no que diz respeito à percepção sobre a medida. Ao realizar a mudança do nome, o redator Gomes da Costa, trouxe sua luta pelos direitos da infância e juventude no país e pela modificação de paradigma no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. O redator, segundo Oliveira (2015), trata “a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas” (Oliveira et al., 2015, p. 581). Oliveira (2015) apresenta que Gomes aponta uma socioeducação no caminho da educação social, empenhada na transformação da sociedade.

Assim, o ECA vem apresentar a socioeducação como a garantia de direitos e, em seu caráter pedagógico, nas bases da Educação Popular pensadas por Paulo Freire. Nessa perspectiva, pensar na socioeducação é compreender que a mudança passa pela Educação e não somente pela escolarização. Não se trata de punir, mas de responsabilizar o adolescente e propor a reflexão para além dos muros da privação de liberdade.

De acordo com Cunha e Paiva (2016, p. 88):

> Construir um projeto educacional mais justo, solidário e humano. Nessa perspectiva, o processo educativo é considerado mediador essencial para mudança de padrões de conduta, modos de vida, atitudes e relações sociais. Propôs-se, a partir desta perspectiva, a tratar os educandos de forma integrada aos contextos e vivências de sua própria realidade social.

Brito e Almeida (2014) mostram que a socioeducação deve ter uma prática pedagógica e educativa, que busca, além do convívio social, uma conscientização cidadã. Assim sendo, é importante que haja uma aproximação dos profissionais do sistema socioeducativo com os adolescentes, trazendo algo que Gomes já enfatizava que era a pedagogia da presença. Costa (2001, p. 29) define que essa pedagogia é "uma presença intencional, deliberada. Tem a intenção de exercer sobre o outro uma influência construtiva".

Ademais, encontramos alguns autores que apresentam a socioeducação no contexto da Justiça Restaurativa. Os autores Valente e Oliveira (2015) mostram que a socioeducação distingue-se pelo caráter pedagógico ao buscar novos caminhos alinhados à perspectiva de garantia de direitos e da responsabilização. Assim sendo, é preciso que se entenda que essa é uma construção de interlocução do adolescente com a sociedade. É importante, para tanto, que se promova a reflexão e conscientização sobre as ações individuais.

Diante do exposto o enfoque da Justiça Restaurativa deseja compreender o jovem não sobre o olhar do ato infracional, mas a partir das relações com a sociedade.

Finalmente chegamos ao Plano Individual de Atendimento (PIA) como uma ferramenta de grande importância dentro da Justiça Restaurativa que tem o objetivo de trazer tais reflexões citadas a cima. A questão aqui não é desqualificar o PIA, mas sim agregar ao documento um caráter pedagógico, tendo em vista que, hoje esse plano contempla, em sua execução, uma proposta jurídica, sem a realização com ênfase pedagógica e educacional.

Em resumo, pedir para que os adolescentes realizem uma lista de metas a serem alcançadas dentro e fora das Unidades de Internação não garante que esses adolescentes reflitam e se conscientizem de seu papel na sociedade. É preciso mais que um documento, mas um Projeto, que oportunize ao adolescente a reflexão e responsabilização pelo ato infracional.

Bidarra (2011) apresenta a socioeducação como processo educativo que deve contemplar a produção dos bens histórica e coletivamente produzidos pela sociedade de forma intencional. Para tanto, alguns estudiosos apontam a socioeducação no viés da educação social segundo Paulo Freire. A educação social é apresentada por Diaz (2006), que mostra que ela se dá em todos os contextos de convivência dos indivíduos, sendo eles espaços formais e não-formais de educação e tem como objetivo a preparação dos sujeitos para a vida em comunidade, ou seja, para o convívio social.

Seguramente o olhar sobre a socioeducação e suas diretrizes afirmadas no ECA e no Sinase precisam ser efetivadas com um olhar pedagógico, educacional, social e principalmente de ressignificação do adolescente para com a sociedade. A socioeducação foi construída com bases pedagógicas, mas sua efetivação ainda encontra-se engatinhando nessa direção.

As diretrizes para a realização do PIA: uma ação jurídica com uma intenção pedagógica

Falar das diretrizes para realização do PIA nos parece de grande relevância, quando o que está pressuposto no ECA e no Sinase é a perspectiva da garantia dos direitos dos adolescentes. Nesse sentido, a partir dos princípios do Sinase, Silva (2012, p. 8) aponta a definição da socioeducação como “uma política pública jurídico-sancionatória e sociopedagógica, ressaltando-se que esta última dimensão deve se sobrepor à primeira”.

Diante da citação acima traremos, neste capítulo, um olhar sobre a realização do PIA dentro de uma perspectiva pedagógica, que se sobreponha a uma execução jurídica. Para tanto, explicitaremos o que determina a legislação em relação a realização do PIA.

O PIA, encontra-se amparado legalmente na Lei 12.594/12. A vinculação do PIA às medidas socioeducativas decorre principalmente do princípio da individualização da medida socioeducativa, "[...] considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente" (BRASIL, 2012, art. 35, inciso VI). De acordo com Carelli et al. (2014, p. 57):

> Por isso mesmo, a forma de se executar as medidas socioeducativas deverá ser sempre personalizada, única, exclusiva, adequada para cada adolescente e para cada caso concreto, sob pena de não ser eficiente, de não atingir os seus objetivos.

Ademais, podemos perceber, a partir da citação acima, que a forma de realização do PIA precisa levar em consideração a singularidade de cada adolescente. De acordo com o que regulamentou o Sinase, "[...] torna o PIA um procedimento indissociável do cumprimento da medida socioeducativa" (TEIXEIRA, 2014, p. 101), fazendo com que sua realização, acompanhamento e avaliação aconteçam.

De acordo com Moreira et al. (2015, p. 344) o Sinase "[...] inaugura a importância de se pensar em um plano de atendimento individualizado que considere as especificidades de cada adolescente, principalmente no que diz respeito a sua condição peculiar de desenvolvimento".

Assim, o Sinase apresenta diversas regulamentações em relação ao PIA, fixando: a) o prazo para elaboração e apresentação do PIA de acordo com cada uma das medidas socioeducativas; b) a obrigatoriedade de participação dos pais ou dos responsáveis; c) os resultados da avaliação interdisciplinar; d) os objetivos do adolescente; e) a previsão de atividades de integração social e familiar e de profissionalização; f) as ações de atenção à saúde do adolescente; g) e as formas de participação da família no cumprimento do PIA.

De acordo com Alencar (2014, p. 54):

> Outro ponto alto da lei do Sinase é o Plano Individual de Atendimento (PIA), que deve ser construído pela equipe técnica do programa de atendimento com participação efetiva do/da adolescente e de sua família. O documento deverá, ainda, ser submetido aos atores do Sistema de Justiça, podendo ser impugnado ou complementando pelo Defensor Público e/ou Promotor de Justiça, sendo homologado pela autoridade judiciária. Trata-se do planejamento da permanência do/da adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa, tendo como questão fundamental a participação ativa do/da maior interessado/da (adolescente) no sucesso do processo.

Assim, no processo de construção do PIA é "[...] fundamental que as abordagens e intervenções sejam, de fato, individualizadas, não sendo admissível o simples preenchimento ou assinatura de 'formulários padronizados', que preveem as mesmas atividades para todos" (DIGIÁCOMO, 2016, p. 71). Logo, o PIA não pode ser um instrumento meramente burocrático, sendo reduzido a um formulário. É preciso que esteja claro que o momento de realização do PIA é o momento de reflexão sobre o ato cometido, é o momento de ressignificação do seu papel social e também um espaço de oportunizar o diálogo entre o adolescente e a família. Esse espaço de diálogo com a família, traz o comprometimento de todos os envolvidos no processo de ressignificação do ato infracional, tecendo uma rede de apoio para o adolescente.

De acordo com o Sinase, no artigo 55, o processo de execução de medida socioeducativa deve ser realizado em até quarenta e cinco dias, da data de ingresso do adolescente no programa de atendimento. Esse é um aspecto que deve ser repensado, pois acredita-se que esse seja um curto prazo para apresentação do PIA. De certo, que esse vencimento é considerado curto para a elaboração de um PIA, pois são muitas as ações que envolvem a participação da família, incluindo a viabilização de transporte e sensibilização do adolescente e sua família para a compreensão do PIA, necessitando de um período maior.

Outro ponto que deve ser refletido, em relação ao tempo para realização do PIA, é a questão do vínculo com os profissionais que atuarão para a realização do PIA, pois acredita-se que os vínculos necessitam de tempo para serem construídos. Assim, é "[...] importante que a postura do profissional que acolhe o adolescente seja de abertura e continência, buscando, desde logo, a formação de vínculos positivos com o educando" (RIBEIRO; MENEGAZ, 2018, p, 111).

> O Plano individual de atendimento supõe a relação dialógica de um profissional com o adolescente em encontros periódicos nos quais o estabelecimento de vínculos significativos e a relação de confiança tornem a palavra de ambos um valor a ser considerado a cada momento da elaboração, execução e avaliação desse processo que, se efetivo, não se conclui com o cumprimento da MSE, mas transborda esse período, dá as diretrizes para o programa de pós-medida e orienta o adolescente para além desse período de sua vida. Nesse sentido, o plano elaborado deve ser viável, factível e implica em compromisso de ambos – o educador e o educando – para sua realização. (TEIXEIRA, 2014, p. 103).

A forma como esse instrumento vem sendo construído tem deixado a desejar, já que nem sempre se percebe que ele realmente alcança a responsabilização, de modo a trazer uma mudança de atitude seja dentro ou fora do espaço socioeducativo.

Nesse sentido, o Projeto de Vida tem por objetivo buscar essa percepção por parte do adolescente de forma significativa, pois ela é trabalhada de dentro para fora, em um movimento de autopercepção, para, somente depois, serem traçadas as metas. Está previsto no Sinase e podemos citar o artigo 54, que prevê que devem constar no PIA, no mínimo:

> I – [o]s resultados da avaliação interdisciplinar; II - os objetivos declarados pelo adolescente; III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; IV - atividades de integração e apoio à família; V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde (BRASIL, 2012, n. p.).

Os resultados desta pesquisa que serão apresentados na seção de Análise e Resultados apontam que nenhum dos estudantes que realizou o Projeto de Vida teve a participação da família na construção do PIA e nem teve momentos de reflexão para compreensão sobre o referido documento. Sendo assim, a construção de suas metas, foram realizadas sem um propósito claro ou compreensão sobre o que realmente desejavam realizar.

Nesse sentido, a realização do PIA foi percebida como um momento estritamente burocrático, apenas para acatar a lei, e não com intenção de servir pedagogicamente ao propósito de integração social. Com base nessa percepção, traremos, no referencial que se segue, sobre o Projeto de Vida como uma concepção pedagógica.

Projeto de vida: uma proposição pedagógica nas bases da Logoterapia

A proposta de Viktor Frankl para o Projeto de Vida foi pensada para qualquer população e seu propósito era encontrar o sentido da vida de forma mais ampla. Diante dessa perspectiva do autor, os valores são a base para toda as outras proposições de vida. Para tanto, partimos do entendimento sobre o sentido da vida de Viktor Frankl (1989, p. 28):

> O sentido [da vida] é, pois, uma silhueta que se recorta contra o fundo da realidade. É uma possibilidade que se destaca luminosamente, e é

> também uma necessidade. É aquilo que é preciso fazer em cada situação concreta; e esta possibilidade de sentido é para sempre, como a própria situação, única e irrepetível.

De acordo com Frankl, muitos são os fatores que fazem parte do Projeto de Vida, como a família, a escola, o trabalho e as experiências que servirão de balizadores para as futuras escolhas. Para traçar um Projeto de Vida, é necessário realizar um processo de autoconhecimento, com a compreensão sobre as vivências do sujeito no passado e no presente.

> Os projetos de vida são elaborados, a partir de experiências pessoais, sociais e culturais, onde vários códigos são interpretados conforme as vivências e as interações do sujeito. Como um conjunto de desejos que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a ser vencida rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro. O Projeto de Vida tem como finalidade transformar a realidade, considerando a representação acerca desta realidade e sua relação entre passado, presente e futuro (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 551).

É importante destacar que o conceito de logoterapia foi inaugurado por Viktor Frankl (1991) quando lançou seu livro “Em busca de sentido”, no qual ele apresenta sua experiência em campos de concentração. De acordo com Fizzotti, Abraham (1998, p. 29),sobre Frankl a logoterapia é definida por:

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

Na visão de Frankl (19910, o ser humano “encontra” sentido nas situações da vida, esse sentido poderá ser pessoal e situacional. A Logoterapia se baseia em uma tríade conceitual que forma “uma cadeia de elos que se conectam reciprocamente” (FRANKL, 2011, p. 7): liberdade da vontade, vontade de sentido e sentido de vida.

Dentro do Projeto de Vida, propomos ao adolescente realizar uma análise existencial e uma reflexão sobre as escolhas feitas no passado e sua percepção a partir das consequências. Dessa maneira, traz um olhar sobre a importância de não abrir mão de sua liberdade de vontade, ou seja, saber que, independentemente de sua situação, ele pode ter liberdade para desejar.

Freire (2000, p. 67) afirma: *“*[s]e a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Acredita-se que a educação poderá contribuir com o enfrentamento dos muitos desafios da modernidade e para a reflexão

dos adolescentes. Diante do exposto, podemos perceber que a proposta aqui apresentada para realização do Projeto de Vida, para a socioeducação, tem como base dois teóricos fundamentais Paulo Freire e Viktor Frankl, mas o que eles têm em comum? Como suas teorias se comunicam?

Damásio, Silva e Aquino (2010) comparam Paulo Freire e Viktor Frankl, em relação à semelhança teórica, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo das semelhanças entre Freire e Frankl

Freire e Frankl	- Homem é um ser inacabado. - A humildade é relevante para a aprendizagem. - A transcendência está presente no ser humano. - Educação implica em responsabilidade. - É importante a consciência humana. - Oposição ao ensino tradicional e massificação. - Crítica ao determinismo e reducionismo na educação. - O diálogo é valorizado. - O amor, humildade e capacidade criativa são defendidos. - Valorização do sentido ou significado existencial.

Fonte: Damásio; Silva; Aquino (2010, p. 72)

Ao lermos o Quadro 1, podemos encontrar muitos motivos para a construção de um Projeto de Vida para a socioeducação, compreendendo que o adolescente que ali se encontra é um ser em desenvolvimento, com necessidade de trabalhar suas fragilidades, que pode transcender seus atos infracionais. Damásio, Silva e Aquino (2010) trazem também um quadro comparativo entre Freire e Frankl no que diz respeito a questões teóricas, que são de grande valia para nossa reflexão a respeito do Projeto de Vida na Socioeducação (Quadro 2).

Quadro 2 – Comparativo teórico entre temas tratados por Freire e Frankl

Autores	**Freire**	**Frankl**
Objeto de estudo	Aprendizagem significativa.	Sentido da Vida
A consciência leva a	Aprendizagem	Sentido
O sentido promove	Conhecimento crítico	Aprendizagem
O sentido e o significado pode ser encontrado.	Diálogo	Na ação criativa, no amor, no sofrimento e na relação dialógica terapêutica-paciente.
Através do diálogo socrático pode ser encontrado	Significado	Consciência

Fonte: Damásio; Silva; Aquino (2010, p. 73)

A partir do Quadro 2, observamos que as teorias não são divergentes ou antagônicas, mas se complementam e são coerentes. Então, podemos pensar em um Projeto de Vida para a Socioeducação que abarque uma proposta teórica em que tenhamos como base pedagógica as teorias de Paulo Freire e Viktor Frankl compreendendo que o Projeto de Vida, tem um cunho pedagógico, por meio do qual o adolescente refletirá sobre sua história, mas também sobre a sociedade.

Dessa forma acredita-se que o Projeto de Vida alinhado ao PIA, transponha a ação jurídica e se transforma em uma concepção pedagógica. Assim, possibilita a ampliação do processo de reflexão e compreensão para a vida em sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui descrita foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa, com base exploratória-descritiva, ou seja, a pesquisadora esteve inserida no ambiente pesquisado, descrevendo fatos, acontecimentos e reações a partir da metodologia e intervenção feita.

A pesquisa teve um caráter interventivo a partir da realização do Projeto de Vida com cinco adolescentes que também foram entrevistados. Foi realizada a construção do Projetos de Vida com os adolescentes, da Unidade pesquisada, com idades entre 18 e 19 anos, realizando um debate aberto, amplo e reflexivo sobre o Projeto de Vida e sobre a realização o PIA.

A pesquisadora também realizou a análise documental do PIA de cada adolescente que participou da pesquisa, no sentido de que esses documentos fossem estudados com os adolescentes e comparados com as metas apresentadas no Projeto de Vida.

Para realização da última etapa desta pesquisa, a análise dos dados, utilizamos o método de Análise de Conteúdo, técnica utilizada para analisar pesquisas qualitativas. É importante ressaltar que os nomes dos adolescentes foram substituídos por nomes de pássaros para assegurar o sigilo.

ANÁLISES E RESULTADOS

Segue abaixo um recorte da análise da pesquisa realizada sobre como o Projeto de Vida poderá trazer uma concepção pedagógica na perspectiva da logoterapia, realizando um alinhamento com as diretrizes do PIA

Quadro 3 – Questionamento realizado aos adolescentes

Na sua percepção em qual medida o Projeto de Vida poderá colaborar com o alcance das metas do PIA?	***Papagaio***	*"Ele pode colaborar primeiro para a gente entender o que é o PIA e para a gente construir uma meta de verdade e não de mentira." Ele faz a gente ter uma perspectiva de vida".*
	Cacatua	*"Ele ajuda nos mostrando o sentido da nossa vida"*
	Águia	*"Ele faz acreditar em mim, é primeira vez que eu começo e termino uma atividade, eu sempre desistia no meio do caminho, aqui eu tive vontade de continuar".*
	João de Barro	*"Trazendo reflexão."*
	Canário	*"Ele faz a gente ter um objetivo"*

Fonte: Elaborado pela autora.

Ficou claro, nas respostas e falas dos adolescentes, que eles não sabiam o que significava o documento do PIA e que o Projeto de Vida ajudou a compreendê-lo. Também não sabiam como atingir as metas que haviam determinado. Nesse sentido, o Projeto de Vida pode ajudar significativamente realizando um processo de autoconhecimento, credibilidade e autoconfiança, gerando perspectiva de futuro para investirem em um processo de mudança de atitudes.

> **Papagaio:** *Me ajudou a pensar no futuro, eu não tinha perspectiva de escolha. Para quem não tem caminho qualquer estrada serve. Tinha muitas coisas sobre minha vida que nunca tinha pensado. Acabei vendo como minhas atitudes interferem na vida de outras pessoas. Principalmente me fez acreditar em mim.*
>
> **João de Barro:** *Significou me conhecer melhor. É mais que falar de metas é pensar em quem a gente é. Eu não sou só um adolescente drogado, sou filho, irmão, amigo.*

Enfim, pode-se perceber que são inúmeras as formas que o Projeto de Vida corrobora para o alcance das metas do PIA, pois vai além de redigir objetivos, é preciso que o adolescente acredite que pode realizar e encontre fundação e formas de concretizar.

> **Cacatua:** *Eu hoje acredito que posso mudar, antes eu tinha dúvida. Eu também não sabia o que eu queria fazer e hoje sei que posso fazer uma faculdade.*

Outro questionamento de grande relevância foi em relação a forma como o PIA foi realizado com esses adolescentes. De acordo com os relatos, a elaboração do PIA não aconteceu de forma efetiva, como consta nas diretrizes, tendo em vista que eles contaram que não tinha a compreensão sobre o documento. Também as famílias não participaram de forma ativa dessa elaboração. Elas, em algumas situações, apenas tomaram conhecimento sobre o que continha no documento.

Papagaio: *Professora, eu acho que eles só comunicaram para eles o formulário, mas nunca conversei com minha família sobre o PIA, nem sobre metas.*

João de Barro: *Quando gente faz esse PIA, nem sabe direito como funciona, a família, não estava na hora e depois ninguém olha mais para o documento.*

Canário: *Eu não pensei em nada. Eles foram lendo o documento e eu fui concordando*

Águia: *Só falaram esse é seu PIA. O atendimento deles são iguais, as mesmas perguntas, mas nada leva a gente a pensar. A meta que está lá é aquela que eles querem ouvir. Hoje eu entendo o que é um PIA. Professora entre a teoria e a prática existe uma diferença muito grande, o que tem no papel nem sempre é o que o pessoal faz. Eles chamam para conversar, mas nem sempre querem ouvir o que a gente sente, eles querem ouvir o que convém a eles.*

De acordo com Frankl (1989, p. 28), é verdade que a única coisa que ampara o homem em situação de infortúnio como a acometida em Auschwitz é "a consciência de que a vida tem um sentido a ser realizado, mesmo que no futuro". Sendo assim, o Projeto de Vida tem por objetivo levar os adolescentes a encontrarem sentido para suas vidas e proposições para o futuro.

Segue abaixo um quadro com o compilado sobre a percepção dos adolescentes sobre o PIA e o Projeto de Vida.

Quadro 4 – Compilado sobre a percepção dos adolescentes sobre o PIA e o Projeto de vida

PIA	**Projeto de Vida**
1. Falta de esclarecimento sobre a Política Pública (PIA) para o adolescente. 2. Falta de procedimentos em relação ao PIA que gere reflexão sobre suas metas. 3. Realização do PIA sem a compreensão do adolescente sobre o sentido da sua vida. 4. Realização do PIA sem o reconhecimento sobre os valores dos adolescentes. 5. Falta de espaço de fala. 6. O adolescente não percebe a importância do PIA para sua vida. 7. O PIA realizado em apenas um encontro, no preenchimento de um documento. 8. O PIA não discuti a história de vida do adolescente e os motivos que o levaram até o conflito com a lei.	1. Propõe o esclarecimento sobre as políticas públicas para o PIA. 2. Propõe uma reflexão que ajuda na realização do PIA. 3. Desperta o sentido da vida para o adolescente. 4. Reflete sobre os valores dos adolescentes. 5. Oportuniza um espaço de fala para todos os envolvidos. 6. Corrobora para o significado da construção das metas do PIA. 7. É realizado de forma processual com vários encontros. 8. Oportuniza a reflexão sobre a história de vida de cada um e os motivos que os levaram ao conflito com a Lei. 9. Desperta um proposito a partir do sentido da Vida. 10. Discute propósitos e metas para além da Unidade Socioeducativa.

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, chego ao cerne de nossa questão sobre como o Projeto de Vida poderá ajudar para que o PIA não seja apenas uma diretriz jurídica, mas sim uma concepção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas, foi notória a percepção de que, na atualidade o PIA, mesmo sendo uma determinação jurídica, não é realizado na prática, como está determinado no Sinase. Isso considerado, acredita-se que o Projeto de Vida poderá trazer mais que uma concepção pedagógica, ele poderá contemplar a individualização das medidas aplicadas e traçar um caminho em direção à educação social, que está empenhada na transformação da sociedade.

O Projeto de Vida poderá ser a réplica que desejamos para a questão: Como o PIA poderá transpor de uma ação puramente jurídica, para uma ação pedagógica.

Nesse sentido, o Projeto de Vida irá alinhar a construção do PIA, na medida em que 1) abre espaço para a reflexão e para a compreensão do adolescente sobre o sentido da sua própria vida; 2) oportuniza espaço de fala e de escuta para o adolescente; 3) as metas traçadas no PIA deixam de ser apenas preenchimento de um formulário para ser um ato consciente e 4) suas metas serão construídas a partir do sentido da sua vida.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, V. Considerações acerca da lei do Sinase. In: (Org.) Paiva, I. L. de; Souza, C.; RODRIGUES, D. B. **Justiça juvenil**: Teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal, RN: EDUFRN, 2014**.**

BIDARRA, Z. S. Para contribuir com a construção da dimensão político-pedagógica da socioeducação. **Serviço Social em Revista**, v. 14, n. 1, p. 222-234, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html. Acesso em: 20 fev. 2024.

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

BRITO, D. S.; ALMEIDA, L. M. W. Modelagem matemática na socioeducação. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 8, n. 3, p. 196-212, 2014.

CARELLI, A. M. et al. (org.). Comentários a Lei nº 12.594/2012 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. **Revista do Ministério Público do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mafali LTDA, 2014. Disponível em https://www.tjpb.jus.br/sites/default/files/anexos/2018/04/lei-do-sinase-comentada-ministerio-publico-do-estado-de-minas-gerais-mpmg.pdf Acesso em: 10/03/2024.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença**. Brasília: Editora do Senado, 1990.

COSTA, A. C. G. **Presença educativa**. 2. ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

COSTA, C. S. S.; ALBERTO, M. F. P. S.; SILVA, E. B. F. L. Vivências nas Medidas Socioeducativas: possibilidades para o Projeto de Vida dos jovens. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 39, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003186311. Acesso em: 19 jan. 2022.

CUNHA, R. D. T.; PAIVA, I. L. O Atendimento às adolescentes em conflito com a Lei: em foco as propostas educacionais no Rio Grande do Norte. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 7, n. 1, p. 77-97, 2016.

DAMÁSIO, J. P., SILVA, J. P., AQUINO, T. A. A. (org.)**. Logoterapia e educação**: fundamentos e prática. São Paulo: Paulus, 2010.

DIAZ, S. Uma aproximação à pedagogia – educação social. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006.

DIGIÁCOMO, E. **O SINASE** (Lei nº 12.594/12) em perguntas e respostas. São Paulo: Editora Ixtlan, 2016.

FIZZOTTI, E; ABRAHAM, M.; FRANKL, V. Os ritos de cura como autorrealização e como busca de sentido. *In*: DAL PINO, F. *et a*l. **Liturgia e terapia**: a sacramentalidade a serviço do homem na sua totalidade. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 235-275.

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

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991.

FRANKl, V. E. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da Logoterapia.** São Paulo: Paulus, 2011.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do Projeto de Vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: Ciência e Profissão,** v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/wdKqWDxzszfmC9m4p33XFSh/?lang=pt. Acesso em: 4 jan. 2021.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

OLIVEIRA, C. B. E *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo,** v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456. Acesso em: 19 jan. 2023.

RIBEIRO, M. S. A.; MENEGAZ, S. S. Fase I – Recepção, Acolhida e Integração. *In:* SILVA, A. S.; Ziliotto, F. P. de 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_Fundamentos_da_Socioeducacao__2.pdf
Acesso em: 10/03/2024.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serviço Social em Revista**, v. 14, n. 2, p. 96-118, 2012.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Plano Individual de Atendimento (PIA) – O presente e o Futuro do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. In: (Org.) Paiva, I. L. de; Souza, C.; RODRIGUES, D. B. **Justiça juvenil**: Teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal, RN: EDUFRN, 2014**.**

[3] quanto para o Meio Aberto[4]. A caracterização desta seção do poder judiciário é composta por uma equipe técnica, equipe administrativa, chefe de secretaria, oficiais de justiça, motoristas, assistente de gabinete do juiz e o juiz de direito da Vara. Desse modo, nas seções que seguem abordaremos o perfil dos sujeitos, o percurso metodológico e os resultados e discussões alcançadas da investigação realizada sobre as representações destes sujeitos.

3 REPRESENTAÇÕES, SOCIOEDUCAÇÃO E O PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de iniciarmos a investigação empírica, conforme já mencionado nos itens anteriores, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a socioeducação alicerçada em Moacir Gadotti (2012), Raniere (2014) e Bisinoto et al. (2015), assim como o marco legal no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e na Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo nº 12.594/12 e sobre a Teoria das Representações Sociais em Moscovici (2001, 2010, 2012) e Jodelet (2001).

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as representações sociais de socioeducação dos servidores que atuam na Vara da Infância e da Juventude, seção responsável no Poder Judiciário por acompanhar e fiscalizar a execução das medidas socioeducativas.

Inicialmente, foi mantido contato com o Juiz de Direito da Vara da Infância e da Juventude com a finalidade de obter a autorização para desenvolver a investigação empírica nessa seção. Após a confirmação, foram realizados diálogos informais com os servidores a fim de estabelecer dias e horários para aplicar a TALP. Anterior à aplicação do referido instrumento para a produção de dados, foi explicado para cada um dos sujeitos o que é a Teoria das Representações Sociais, bem como apresentado o objetivo da pesquisa, sobretudo, explicar que eticamente o estudo visa o anonimato, a voluntariedade e a confiabilidade das respostas dos participantes, indicando que estas seriam analisadas e divulgadas como representações do grupo de sujeitos da pesquisa. Ademais, todos que foram convidados aceitaram participar do estudo.

Escolhemos o uso da TALP porque ela é, potencialmente, utilizada nos estudos da Teoria das Representações Sociais com sujeitos, uma vez que essa técnica permite conhecer, de forma mais naturalizada, os elementos que são mais latentes nos participantes pesquisados quando solicitados a responder um termo indutor (MELO e VIEIRA, 2016). Além disso, é um instrumental de fácil compreensão quanto às instruções do manuseio, cujos estímulos referem-se diretamente ao objeto investigado, possibilitando uma investigação no universo simbólico e linguístico dos sujeitos (MELO, 2009). Sendo assim, a TALP foi aplicada tanto individual com alguns

[3] Meio Fechado: expressão usada na socioeducação para referenciar as medidas de restrição e privação de liberdade (semiliberdade e internação) sob a tutela do poder público estadual.
[4] Meio Aberto: expressão usada na socioeducação para referenciar as medidas em liberdade (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade) sob a tutela do poder público municipal.

sujeitos, quanto em coletivo com outros participantes, respeitando os combinados anteriores acerca da realização da investigação empírica.

A aplicação dessa técnica durou em média por volta de 7 minutos quando realizada de forma individual e 12 minutos quando aplicada em grupo. Solicitamos a cada participante que preenchesse primeiramente o campo 1, no qual o sujeito identifica o gênero, idade, nível de instrução, tipo de vínculo empregatício e o tempo de atuação na socioeducação. No campo 2, a partir do termo indutor *Socioeducação é...*[5], os participantes escreveram três palavras evocadas, em seguida esses termos foram colocados em ordem classificatória pelo próprio participante – de 1 a 3, sendo o número 1 o termo mais importante e 3 o menos importante. Por último, cada participante justificou a escolha e a classificação que fez dos termos evocados por meio de uma escrita breve.

Os questionários da TALP foram numerados e organizados para facilitar seu manuseio no processo de análise pelos autores deste artigo. Participaram deste estudo nove mulheres e dois homens, onze servidores no total, com dois tipos de vínculo empregatício: efetivos – aprovados em concurso público – e temporários – contratados por processo seletivo. Quanto à idade dos sujeitos, obtemos dois grupos de concentração, são eles:

Tabela 1 – Idade dos participantes da pesquisa

Idade	Frequência
26 a 30 anos	3
40 anos ou mais	8

Fonte: Elaborado pelos autores.

A faixa etária variou entre dois grupos, sendo um com faixa etária entre 26 a 30 anos de idade, equivalente a 27%, e outro com idade igual ou acima de 40 anos, o que corresponde a 73%. Isso demonstra a possibilidade de estarmos diante de um grupo com uma significativa experiência na área da socioeducação. Assim, é possível inferir que não se trata de um grupo de servidores recém-ingressados no campo da socioeducação conforme os dados da tabela 2 sobre o tempo de atuação profissional, em que 45% dos participantes possuem mais de vinte anos de experiência na área.

Tabela 2 – Tempo de atuação profissional na socioeducação

Tempo em anos	Frequência	Porcentagem
1 ano ou menos	3	27%
2 a 10 anos	1	10%
11 a 15 anos	2	18%
16 anos ou mais	5	45%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação ao nível de instrução dos servidores participantes, tabela 3, a maioria possui formação em nível superior e 64% deles possuem algum nível de pós-graduação, o que evidencia uma preocupação dos participantes no que diz respeito tanto à formação continuada, quanto a aquisição de conhecimentos.

Tabela 3 – Nível de instrução dos servidores participantes

[5] Grifo nosso. Socioeducação é... Termo indutor utilizado na TALP.

Escolaridade	Frequência	Porcentagem
Ensino Médio	1	9%
Apenas graduação	3	27%
Especialização lato sensu	5	46%
Mestrado	1	9%
Doutorado	1	9%

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação aos resultados obtidos por meio da TALP, foi feita uma lista com 33 evocações, sendo que destas 5 (37%) repetiram-se e 21 (63%) apareceram apenas uma vez. Esses termos, produzidos pelos sujeitos da pesquisa, foram organizados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011) de acordo com a frequência das evocações, tabela 4. Em seguida, foram verificadas as respostas e realizada categorização destas evocações em eixos representativos por agrupamentos de palavras, tabela 5, acerca da afinidade do sentido, permitindo a organização das categorias de análise semânticas (BARDIN, 2011).

Tabela 4 – Frequência de palavras obtidas na TALP por meio do termo indutor "Socioeducação é..."

Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
Educação	3	Apoio	1
Oportunidade	3	Mudança	1
Reinserção	2	Ressocialização	1
Inclusão	2	Autonomia	1
Direitos	2	Chance	1
Dignidade	1	Compreender	1
Maturação	1	Resgate	1
Questão social	1	Desenvoltura	1
Reconstrução	1	Ajudar	1
Realidade	1	Emancipação	1
Obrigação	1	Compromisso social	1
Orientação	1	Reeducação	1
Responsabilidade	1	Responsabilização	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Esses termos evocados pelos participantes na investigação empírica, contidos na TALP, possibilitou elaborarmos três eixos semânticos e representativos sobre socioeducação, são eles: cidadania, protagonismo e transformação, tabela 5.

Tabela 5 – Eixos representativos sobre socioeducação

Eixo 1 Cidadania	Eixo 2 Protagonismo	Eixo 3 Transformação
Educação	Dignidade	Reeducação
Direitos	Autonomia	Ressocialização
Questão Social	Desenvoltura	Reinserção
Compromisso Social	Maturação	Reconstrução
Inclusão	Responsabilidade	Resgate
Oportunidade	Responsabilização	
Realidade	Obrigação	
Chance	Mudança	
Ajudar	Emancipação	

Apoio	Orientação
Compreender	

Fonte: elaborado pelos autores.

Partindo dessa organização metodológica, mostraremos algumas reflexões na tentativa de apresentar que as evocações agrupadas perpassam pelos desafios sociais, tomadas de decisões e caminhos de reflexões pessoais presentes no campo de atuação na socioeducação, de acordo com os participantes desse estudo.

Ressaltamos que a nossa tomada de decisão por usar o termo indutor "Socioeducação é...", foi em função de facilitar para os sujeitos que a compreensão da temática deveria estar em sua totalidade, isto é, o estímulo foi favorecer uma reflexão que fosse além do trabalho realizado no espaço físico da Primeira Vara da Infância e da Juventude de Natal e alcançasse outros entendimentos sobre a socioeducação. Assim, o imaginário poderia ser acessado com mais facilidade e, portanto, representado por diversas palavras.

No primeiro Eixo, denominado de Cidadania, percebemos que há uma relação intrínseca na superação dos desafios sociais atribuídos à socioeducação nos termos direitos e educação. Na fala do sujeito 9, todo ser humano para desenvolver-se individual e socialmente "precisa gozar de diretos para ter uma exitosa desenvoltura que muito somará para sua vida". Além disso, dentre os vários desafios na cidadania "[...] vem a questão da educação, ser inserido na escola." (sujeito 10). Nesse sentido, compreendemos que a cidadania é concebida pelos servidores como a garantia de uma convivência comunitária segura e saudável para os adolescentes diante das situações de desafios.

Ainda no eixo 1, os termos questão social, compromisso social, inclusão e realidade assumem um papel caracterizador da cidadania nesse estudo, haja vista o entendimento de uma sociedade estruturada para todos e injusta para alguns, cuja fala do sujeito 6 sinaliza que "inclusão é aceitar o socioeducando no convívio normal das pessoas, evitando assim, um socioeducando revoltado e sem perspectivas de um futuro promissor". Para as palavras oportunidade, chance, apoio, ajudar e compreender, os participantes acreditam que tais elementos são necessários para o exercício da cidadania, sendo assim nos mostra o sujeito 3 que "a socioeducação é uma ferramenta fundamental para dar oportunidade aos adolescentes de ressignificarem as próprias vidas".

No segundo Eixo, intitulado de Protagonismo, encontramos as seguintes evocações: maturação, desenvoltura, mudança, responsabilidade, responsabilização, obrigação, orientação, autonomia, emancipação e dignidade. Sobre esse conjunto de palavras que representam o campo semântico do protagonismo na socioeducação, o sujeito 8 da pesquisa relata que "[...] acredita que a socioeducação deve garantir que o socioeducando tenha voz, possa assumir a sua história e escolha a sua futura trajetória de vida". Desse modo, esse eixo nos permite compreender que os servidores entendem que há um processo de reflexão interna do adolescente que pode auxiliá-lo em uma tomada de decisão, tornando-o protagonista de sua própria história, respeitando tanto o seu sentimento de pertencimento sociocultural e histórico-político, quanto os seus sonhos que podem reposicioná-lo para o futuro.

No terceiro Eixo, chamado de Transformação, os termos evocados foram: reeducação, reinserção, ressocialização e resgate. Esses elementos nos possibilitam perceber que os servidores compartilham de uma visão de metamorfose da vida dos adolescentes. Sobre isso, os participantes desse estudo afirmam que "o socioeducando tem que ser reinserido na comunidade em que reside" (sujeito 10). Precisa "saber conviver em sociedade" (sujeito 7) e ter "oportunidade de resgatar os vínculos sociais" (sujeito 5). É notório que esses elementos da transformação indicam que houve um hiato entre a vida social e pessoal, que se faz necessária a retomada para o convívio comunitário.

4- Resultados e discussões

Conforme já mencionado acima, utilizamos a TALP para nos aproximarmos dos elementos evocados de socioeducação pelos participantes, sobretudo, realizamos de forma mecânica por meio do programa Excel, que é uma análise para acessar ao núcleo das representações sociais dos servidores sobre o fenômeno da socioeducação.

Para organizarmos a composição deste núcleo categorizamos as palavras evocadas por agrupamentos semânticos considerando as justificativas dos participantes coletadas na TALP para realizar as aproximações. Nesse sentido, o ponto de corte para a composição do núcleo foi a frequência de 1. Desse modo, as análises das evocações que formam o núcleo central tem frequência acima de 2.

Partindo dessa premissa, realizamos o cálculo da frequência e ordem média de evocações das palavras contidas na TALP sobre Socioeducação, conforme tabela 6.

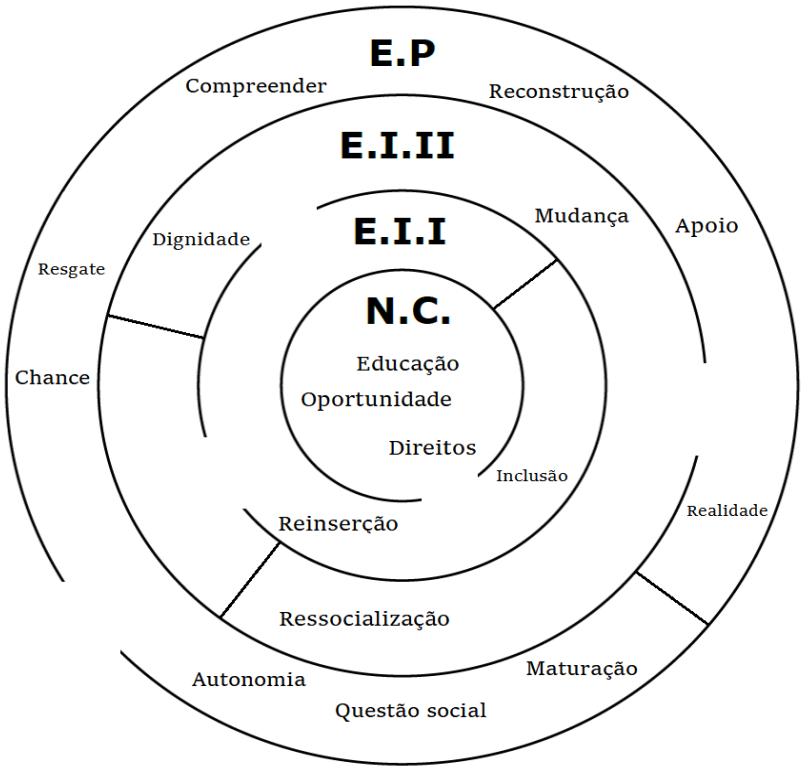
Tabela 6 – Frequência e ordem de distribuição das evocações sobre "Socioeducação é..."

Evocações	1º lugar	2º lugar	3º lugar	Total
Educação	2	0	1	3
Oportunidade	2	0	1	3
Direitos	2	0	0	2

Fonte: elaborado pelos autores.

Com base nas evocações da tabela acima, apresentamos a abordagem estrutural do núcleo central, em espiral de sentidos, da representação social dos servidores em relação a socioeducação, estruturada sobre as evocações educação, oportunidade e direitos.

Figura 1. Abordagem estrutural em espiral de sentidos: "Socioeducação é..."



Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com este modelo estrutural gráfico em espiral de sentidos[6], composto por círculos concêntricos, na esfera central, mais interna, estão as evocações mais compartilhadas pelos sujeitos dessa pesquisa. Nas esferas posteriores estão às evocações intermediárias e as periféricas, que representam os termos evocados com menos frequência e que não foram classificados nas primeiras posições pelos próprios participantes.

Em cada esfera poderá haver espaços transitórios, isso significa que os elementos evocados podem estar em movimento de aproximação ou distanciamento do núcleo central, dependendo da frequência e ordem média de evocação. Nesse sentido, compreendemos que a abordagem estrutural em espiral de sentidos torna a apresentação dos resultados mais compreensível acerca da noção dos movimentos possíveis entre os elementos evocados que transitam entre o núcleo central e as esferas intermediária e periférica.

Desse modo, na esfera mais ao centro temos as palavras que constituem, muito provavelmente, o núcleo central das representações sociais e que foram evocadas duas vezes e sinalizadas na primeira posição, conforme tabela 6. Na esfera posterior a esta, temos os Elementos Intermediários I, cujas palavras surgiram apenas uma vez e foram classificadas na primeira e segunda posições, porém com frequência

[6] Abordagem estrutural gráfica desenvolvida pela professora doutora, Elda Silva do Nascimento Melo, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, e divulgada, na CIRS 2018 Buenos Aires, por pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação (Camila Rodrigues dos Santos, Josângela Bezerra da Silva e Marcelo dos Santos Bezerra) e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (Erivânia Melo de Morais).

de um. Na penúltima esfera encontramos os Elementos Intermediários II, cujas evocações surgiram apenas uma vez na primeira posição. Na última esfera estão os Elementos Periféricos que foram lembrados uma vez e classificados na segunda posição.

Outrossim, foi elaborada uma planilha no software Excel, na qual elegeu-se e distribuiu-se pesos para cada posição que ocupa uma evocação a fim de organizar a classificação final e a composição dos elementos nos círculos, sendo 1 o peso atribuído para a terceira posição, 3 para a segunda posição e 9 para a primeira posição (MELO, 2018)[7].

A partir dessas considerações, a imagem apresenta o núcleo central dos elementos que representam a socioeducação para o grupo de servidores da Vara da Infância e da Juventude. Esse núcleo central formado pelas evocações EDUCAÇÃO, OPORTUNIDADE e DIREITOS revelam o que tem sido mais lembrado e compartilhado pelo grupo de sujeitos presente nas justificativas desse estudo na TALP, ou seja, é um entendimento indissociável para indicar que no campo da socioeducação há barreiras que precisam ser transpostas, cujas palavras lembradas pelos servidores almejam tornar visíveis os sujeitos invisíveis – adolescentes. Trata-se, portanto, do papel salvador que o núcleo central assume da representação de socioeducação para os investigados dessa pesquisa.

As falas dos servidores justificam e reiteram essas representações quando afirmam que a lembrança da palavra educação se deu “por considerá-la como o principal fator de facilitar a vida em sociedade” (sujeito 3) e que “o ser humano no seu desenvolvimento biopsicossocial ele goza de direitos que oportunizam o processo de maturação dos seus atos” (sujeito 9). Esses discursos nos permitem acessar os possíveis entendimentos dos investigados que atribuem a educação à competência de transformar e estabilizar a vida do indivíduo, bem como oportunizar certo protagonismo histórico que seja eficaz na luta pela garantia de seus direitos a fim de ter um crescimento prazeroso e saudável em suas tomadas de decisões.

Assim, essas perspectivas dos servidores sobre a educação e as oportunidades que dela decorre são consistentes e pertinentes porque não emergiram apenas de discursos acadêmicos, mas, principalmente, da própria prática social dos participantes da pesquisa (GADOTTI, 2012). Nessa perspectiva, esse entendimento é reiterado e explicado por Abric (1998), quando ele afirma que as representações são do grupo de sujeitos, mas também marcadas por fortes diferenças individuais relacionadas entre elas mesmas de acordo com a vivência de cada um sobre o mesmo objeto.

Além disso, compreendemos que as demais palavras da composição da representação de socioeducação nas esferas intermediárias e periférica convergem, somam e fortalecem o núcleo central, quando consideradas as justificativas dos servidores para uma tríade que mutuamente se sustenta e se caracteriza.

[7] Organização e elaboração de pesos para a abordagem estrutural em espiral de sentidos pela professora doutora, Elda Silva do Nascimento Melo, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Desse modo, os elementos periféricos e intermediários articulam-se com os termos educação, oportunidade e direitos. É o que podemos ver nas seguintes falas: “o educando cometeu um erro em algum momento de sua vida e com isso tem a oportunidade de mudar a sua maneira de pensar, de encarar a vida e tentar mudar seu comportamento” (sujeito 7). “Para ser reinserido na sociedade tem que ter apoio” (sujeito 10). “A inclusão diz respeito a inserção do socioeducando na sociedade de forma que ele se sinta igual as demais pessoas usufruindo de todos os direitos à vida na sociedade” (sujeito 6).

As falas dos sujeitos revelam o quanto a estrutura das representações sociais está articulada entre uma esfera e outra. Isso nos permite compreender a dependência entre os termos evocados para anunciar um conhecimento prático de uma trajetória que transpõe barreiras por meio da garantia de direitos. Ou seja, por meio de oportunidades os adolescentes podem ter uma nova chance de vida em ambientes de educação, a escola seria um exemplo, cujas reflexões internas são pertinentes para o surgimento das mudanças e transformações dos adolescentes em conflito com a lei. Essas representações de socioeducação são, portanto, a identidade do grupo de sujeitos que atuam na Vara da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu alcançar o objetivo desta pesquisa que foi identificar às representações sociais de socioeducação – EDUCAÇÃO, OPORTUNIDADE e DIREITOS – para os servidores que atuam na Vara da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte, no qual nos possibilitou uma compreensão do quão saliente são os elementos centrais, intermediários e periféricos evocados na TALP.

Considerando a relevância dessa temática por abordar a implementação das medidas socioeducativas, significando relevante conquista na intervenção com adolescentes em conflito com a lei é que essa pesquisa se efetivou. É por meio dessas reflexões que oportunizou-se diferentes diálogos entre a Teoria das Representações Sociais e a socioeducação. Dessa maneira, é imprescindível considerar aspectos sociocultural, histórico e político apreendidos de uma universalidade fragmentada na socioeducação, segundo os sujeitos investigados. Nesse sentido, “a socioeducação é reconstrução constante de um processo que recai sobre a dimensão educativa” (sujeito 1), assim como na política intersetorial de instituições e atores envolvidos.

Queremos destacar que nosso estudo indica outras direções para as pesquisas das representações sociais de socioeducação para depreender aspectos representacionais que nos pareceram poucos revelados, pois como afirma Sá (1996) as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, contidas em um tempo e espaço definidas por um grupo de sujeitos.

Desse modo, esse artigo não objetivou esgotar as reflexões das representações sociais de socioeducação dos sujeitos dessa pesquisa. Assim, estas

representações transitam em um cenário de cidadania, protagonismo e transformações, no qual as mudanças compartilhadas auxiliam a ressignificar as próprias representações historicamente postas acerca da Socioeducação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In PAREDES MOREIRA, Antônia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

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

BISINOTO, C. et al. **Socioeducação**: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acessado em: 17 de julho de 2018.

BRASIL, Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. acessado em: 21 de julho de 2018.

_____, Lei nº 12.594/2012, de 4 de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acessado em: 21 de julho de 2018.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 21 de julho de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.

GADOTTI, M. **Educação Popular, Educação social, Educação Comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 18 (1), 10-32. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acessado em: 17 de julho de 2018.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

Libâneo, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Curitiba: Educar em revista, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acessado em: 17 de julho de 2018.

MELO, E. S. do N. **Representação social do ensinar**: a dimensão pedagógica do habitus professoral. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14218>. Acessado em: 17 de julho de 2018.

_____.; VIEIRA, A. M. E. C. da S. **A representação social de licenciandos em pedagogia acerca do trabalho docente**. In ANDRADE, E. dos R. G.; MELO, E. S. do N. (orgs.). Formação docente e representações sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor. Curitiba: editora CRV, 2016. p. 31-44.

_____.; OLIVEIRA, K. M. de. **Representações sociais e identidade docente**: um estudo de caso na formação de professores em ciências sociais da UFRN. Perspectivas: Florianópolis, v. 355, n. 1, p. 49-72, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p49/pdf>. Acessado em: 17 de julho de 2018.

MOSCOVICI, S. **Das representações coletivas às representações sociais**: elementos para uma história. In JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **O fenômeno das representações sociais**. In MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A** psicanálise, sua imagem e seu público. **Representação social**: um conceito perdido. Tradução de Sonia Furhmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

RANIERE, E. **A invenção das medidas socioeducativas**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia social e institucional)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SÁ, C. P. de. **Representações sociais**: teoria e pesquisa do núcleo central. 1996. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2018.

_____. **O campo de pesquisa em representações sociais**. In Sá, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EUERJ, 1998.