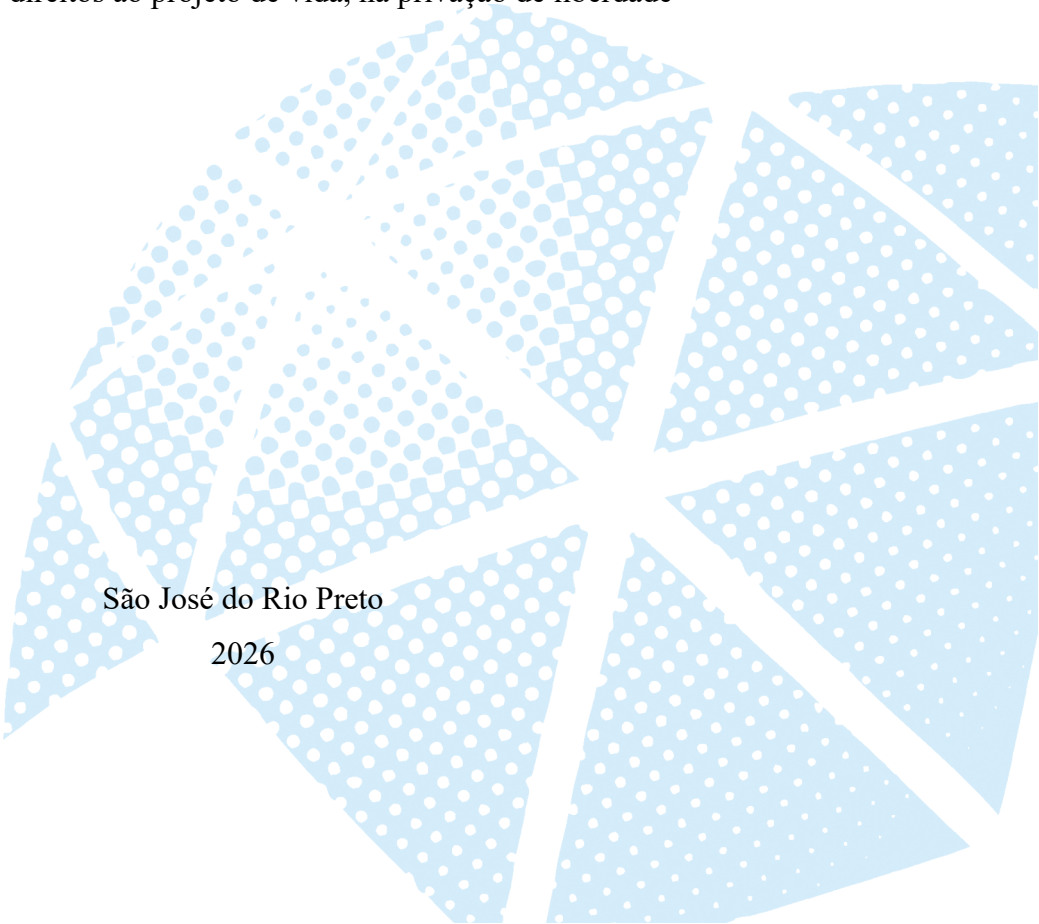
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Ibilce Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto

RICARDO ALVES DE ALMEIDA

ADOLESCÊNCIA E CONFLITO COM A LEI:

Da negação de direitos ao projeto de vida, na privação de liberdade



São José do Rio Preto

2026

RICARDO ALVES DE ALMEIDA

ADOLESCÊNCIA E CONFLITO COM A LEI

Da negação de direitos ao projeto de vida, na privação de liberdade

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Ibilce Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, para obtenção do título de Grau acadêmico de Mestre em Ensino e Processos Formativos.

Área de Concentração: Humanidades, Linguagens e Ciências sociais

Orientador(a): Prof. Dr. Ana Maria Klein

São José do Rio Preto

2026

A447a

Almeida, Ricardo

Adolescência e conflito com a lei: da negação de direitos ao projeto de vida na privação de liberdade / Ricardo Almeida. -- São José do Rio Preto, 2026

146 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Klein

1. Educação do adolescente. 2. Projeto de vida. 3. Medida D. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

RICARDO ALVES DE ALMEIDA

ADOLESCÊNCIA E CONFLITO COM A LEI

Da negação de direitos ao projeto de vida, na privação de liberdade

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Ibilce Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, para obtenção do título de Grau acadêmico de Mestre em Ensino e Processos Formativos.

Área de Concentração: Humanidades, Linguagens e Ciências sociais

Data da defesa: 10/08/2026

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Ana Maria Klein
UNESP - Ibilce Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto

_____

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP-Campus de Marília

_____

Prof. Dr. Ana Paula Araujo Fonseca
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Dedico este trabalho à juventude brasileira, na esperança de que seus sonhos se tornem projetos possíveis.

AGRADECIMENTO

Desde a infância, carrego comigo sonhos que mesmo distantes, sempre alimentaram minha esperança no futuro. Esses mesmos sonhos me impulsionaram a acreditar na educação como possibilidade e hoje posso afirmar que ela é de fato transformadora. Ao concluir essa dissertação de mestrado, percebo que cada etapa dessa minha trajetória carrega o compromisso de honrar o esforço, a dedicação e os sacrifícios de pessoas que estiveram ao meu lado, mesmo sem compreender a direção desse caminho. Não chego sozinho!

Desse lugar, registro inicialmente minha gratidão, afeto e a saudade cotidiana de minha querida avó Otaviana. Há oito meses ela partiu, deixando em mim não apenas a ausência, mas sobretudo o legado vivo de sua persistência, coragem e fé. Sua presença continua a iluminar meus passos, como um exemplo de força e amor que me inspira a seguir em frente.

Agradeço incondicionalmente a minha mãe, por todos os sacrifícios e escolhas que fizera para que eu pudesse chegar até aqui. Me ensinou a ler o mundo com afeto, ética e humanidade, valores que me ajudam a ocupá-lo com dignidade e esperança.

Agradeço às minhas irmãs, sobrinhos e cunhado que sempre me acolhem, incentivam e apoiam. Vocês são motivo e inspiração para seguir em frente, mesmo diante das dificuldades.

À minha orientadora, Profª. Dra. Ana Maria Klein, gratidão profunda pela confiança depositada e pelas orientações cuidadosas que guiaram cada etapa desta caminhada. Mais do que apontar direções acadêmicas, seu olhar atento e humano me ajudou a enxergar possibilidades que eu ainda não conseguia vislumbrar. Obrigado por ampliar horizontes, por acreditar no meu percurso e por ser presença inspiradora nesta conquista.

À Profª. Dra. Ana Paula de Araújo Fonseca, expresso minha gratidão sincera pelas contribuições generosas e pelo cuidado dedicado ao meu processo de formação. Sua escuta atenta, suas orientações e sua presença no exame de qualificação foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho. Agradeço profundamente por ter aceitado compor a banca avaliadora desta dissertação,

oferecendo não apenas conhecimento, mas também inspiração e incentivo que levarei comigo para além desta etapa acadêmica.

Agradeço igualmente ao Profº. Dr. Leonardo Lemos, por me acolher no Programa de Atividades e Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior (PAADES) e pelas valiosas contribuições para esse estudo.

Agradeço a Profª. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, pelas ricas experiências em suas disciplinas, cursadas como aluno especial e que me permitiram trilhar o caminho que hoje me traz a esta defesa.

A todos os professores e colegas do programa de pós-graduação da UNESP, agradeço pelas trocas de saberes, pelas discussões que ampliaram horizontes e pelo companheirismo que tornou esta caminhada mais significativa.

À Fundação CASA, por meio da UNICASA, pelo acolhimento e pela parceria que tornaram possível a realização desta pesquisa. O acesso proporcionado, a confiança depositada e a abertura para o diálogo foram fundamentais para viabilizar o acesso à realidade dos adolescentes em privação de liberdade.

Agradeço ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude de São José do Rio Preto Exmo. Sr. Dr. Evandro Pelarin, pela confiança, apoio e autorização concedida para a realização desta pesquisa. Sua sensibilidade e abertura foram fundamentais para que este trabalho pudesse se concretizar, permitindo não apenas o acesso necessário, mas também reafirmando a importância de iniciativas que buscam compreender e transformar a realidade dos adolescentes em conflito com a lei.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro, concedido por meio do Processo nº 88887.192337/2025-00 e 88887.287800/2026-00.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada partilha de experiência foram fundamentais para ampliar as possibilidades do meu universo e me permitirem escolhas que dialogam com o que acredito e projeto para o futuro.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Teses e Dissertações (2012-2022), por Bressan e Klein (2022) em ordem alfabética por nome do(a) autor(a).....43

Quadro 2: Teses e Dissertações (2012-2022), em ordem alfabética por nome do(a) autor(a), que trabalharam diretamente com o conceito de projeto de vida e medidas socioeducativas……...44

Quadro 3 Teses e Dissertações (2023-2025), em ordem alfabética por nome do(a) autor(a).....45

Quadro 4: Teses e Dissertações (2022-2025), em ordem alfabética por nome do(a) autor(a), que trabalharam diretamente com o conceito de projeto de vida e medidas socioeducativas……...49

Quadro 5: Resumo de Teses e Dissertações (2012-2025), em ordem alfabética por nome do(a) autor(a), que trabalharam diretamente com o conceito de projeto de vida e medidas socioeducativas……...49

Quadro 6: Teses e Dissertações (2012-2025) segundo objetivos e metodologia…50

Quadro 7: Perguntas e respostas sobre habitação……...60

Quadro 8: Análise categorial do indicador de habitação……..62

Quadro 09: Perguntas e respostas sobre alimentação……..64

Quadro 10: Análise categorial do indicador de alimentação……67

Quadro 11: Perguntas e respostas sobre trabalho e renda……..69

Quadro 12: Análise categorial do indicador de trabalho e renda Familiar……71

Quadro 13: Perguntas e respostas sobre esporte, cultura e lazer……..75

Quadro 14: Análise categorial do indicador de cultura, esporte e lazer……81

Quadro 15: Perguntas e respostas sobre educação……84

Quadro 16: Análise categorial do indicador de educação……87

Quadro 17: Perguntas e respostas sobre metas de vida estabelecidas na Fundação CASA……91

Quadro 18: Análise categorial sobre metas de vida estabelecidas na Fundação CASA……94

Quadro 19: Perguntas e respostas sobre projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua percepção……..99

Quadro 20: Análise categorial projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua percepção……102

Quadro 21: Perguntas e respostas sobre projeções futuras dos adolescentes…106

Quadro 22: Análise categorial sobre as projeções futuras dos adolescentes……107

Quadro 23: Perguntas e respostas dos adolescentes em relação à direitos e oportunidades (universo de possibilidades).....110

Quadro 24: Análise categorial da percepção de direitos, oportunidades e universo de possibilidades dos adolescentes em privação de liberdade……112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CF - Constituição Federal

CESE - Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DNCR - Departamento Nacional da Criança

DUDC - Declaração Universal dos Direitos da Criança

DUDH - Declaração Nacional dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-estar do Menor

F-CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

LA - Liberdade Assistida

MSE - Medida Socioeducativa

ONU - Organização das Nações Unidas

PSC - Prestação de Serviço à Comunidade

PNBEM - Política Nacional do Bem-estar do Menor

PRÓ-MENOR - Fundação Paulista de Promoção Social do Menor

PIA - Plano Individual de Atendimento

SINASE - Sistema de Atendimento Socioeducativo

SAM - Serviço de Assistência a Menores

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

RESUMO

Historicamente, infâncias e adolescências são temas permanentes do debate político, ora pelo reconhecimento de suas singularidades e direitos, ora pela necessidade social de definição e controle desses grupos. Face a esse paradigma, os esforços jurídicos marcaram a ruptura da doutrina da situação irregular, presente no antigo Código de Menores (1927-1979), e estabeleceram a proteção integral de crianças e adolescentes, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Dados recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE 2023, revelaram um cenário de crescente violência e violações de direitos contra crianças e adolescentes no país. O presente estudo objetiva problematizar as ambivalências entre as previsões legais e o universo de possibilidades vitais para a construção do projeto de vida, à luz das condições materiais (dimensão objetiva) e as significações (dimensão simbólica), depreendidas das trajetórias narradas pelos adolescentes em regime de privação de liberdade. A pesquisa entrevistou cinco adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em uma unidade da F-CASA no interior do estado de São Paulo, utilizou-se da abordagem qualitativa tendo por instrumento a entrevista semi-estruturada, seguida de uma metodologia indutiva, fundamentada na análise de conteúdo (Bardin, 2009) para a compreensão dos dados. Os resultados, possibilitaram a identificação de ausências estruturais no acesso a direitos fundamentais, com impactos diretos na redução do **universo de possibilidades** para a construção do projeto de vida. Aponta para a garantia do acesso à educação, porém, apresenta desafios quanto à permanência, indicando sentimentos dúbios dos adolescentes em relação à experiência escolar. O acesso à cultura, esporte e lazer, se dão basicamente por iniciativa das famílias e dos próprios adolescentes e estão relacionados aos limites territoriais e a produção regional. Revela ainda desejos e sonhos dos adolescentes, orientados para o consumo de bens e serviços e valores relacionados à construção familiar, indicando a satisfação das necessidades básicas e a possibilidade de alcançar reconhecimento e status social. Por fim, é possível apontar que na percepção dos adolescentes, as condições de vida e garantias de acesso em suas trajetórias, possuem pouco impacto sobre a ampliação do universo de possibilidades, sinalizando uma tendência à responsabilização individual do adolescente frente ao seu sucesso ou fracasso.

Palavras-chave: adolescência; fundação casa; direitos humanos; projeto de vida.

ABSTRACT

Historically, childhood and adolescence have been permanent themes in political debate, sometimes through the recognition of their singularities and rights, and at other times through the social need for definition and control of these groups. In light of this paradigm, legal efforts marked the rupture with the doctrine of irregular situation, present in the former Code of Minors (1927–1979), and established the comprehensive protection of children and adolescents with the enactment of the Child and Adolescent Statute in 1990. Recent data from the Brazilian Forum on Public Security (2025) and the National System of Socio-Educational Services – SINASE (2023) revealed a scenario of increasing violence and violations of the rights of children and adolescents in the country. This study aims to problematize the ambivalences between legal provisions and the universe of vital possibilities for the construction of life projects, in light of material conditions (objective dimension) and meanings (symbolic dimension), inferred from the trajectories narrated by adolescents in a regime of deprivation of liberty. The research interviewed five adolescents serving socio-educational measures of internment in a F-CASA unit in the interior of São Paulo state, using a qualitative approach with semi-structured interviews, followed by an inductive approach based on Bardin's Content Analysis (2009) for data interpretation. The results allowed the identification of structural absences in access to fundamental rights, with direct impacts on reducing the universe of possibilities for building life projects. They point to the guarantee of access to education, but present challenges regarding permanence, indicating ambivalent feelings of adolescents toward the school experience. Access to culture, sports, and leisure occurs mainly through the initiative of families and the adolescents themselves, and is related to territorial limits and regional production. The study also reveals the desires and dreams of adolescents, oriented toward consumption and family construction, indicating the satisfaction of basic needs and the possibility of achieving recognition and social status. Finally, it is possible to note that, in the perception of adolescents, living conditions and guarantees of access have little impact on expanding the universe of possibilities, signaling a tendency toward individual responsibility of the adolescent regarding their success or failure.

Keywords: adolescence; fundação casa; Human rights; life project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 15
2 A CONQUISTA DE DIREITOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA.....19
2.1 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UM MARCO PARA OS DIREITOS DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.....23
3 DA LIBERDADE SEM DIREITOS À (DES)PROTEÇÃO INSTITUCIONAL.....29
3.1 DO ANONIMATO DOS EXPOSTOS À IDENTIFICAÇÃO DO “MENOR” INFRATOR..... 29
3.2 A FUNDAÇÃO CASA.....31
3.3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: UM RETRATO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL..... 33
4 PROJETOS DE VIDA: TRAJETÓRIA CONCEITUAL E PERSPECTIVAS AO LONGO DO TEMPO..... 37
4.1 PROJETOS DE VIDA: UM DIREITO RECONHECIDO..... 40
4.2 ESTADO DA ARTE E PROJETOS DE VIDA NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS..... 43
5 PROBLEMA E OBJETIVOS..... 54
5.1OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....54
6. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, TÉCNICAS EMPREGADAS E PROCEDIMENTOS..... 55
7. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS..... 59
7.1 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE VIDA, CONTEXTO FAMILIAR E SIGNIFICAÇÕES DURANTE A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.....60
7.1.1 Sobre as condições de habitação..... 61
7.1.2 Sobre segurança alimentar..... 66
7.1.3 Sobre Trabalho e renda da família..... 70
7.1.4 Sobre Esporte, Cultura e Lazer..... 75
7.1.5 Sobre o direito à Educação Escolar..... 85
7.2 METAS DE VIDA.....92
7.3 VALORES, AUTOPERCEPÇÃO, PROJEÇÃO FUTURA..... 99
7.4 PROJEÇÃO DO FUTURO.....107
7.5 PERCEPÇÃO DOS JOVENS SOBRE SUAS POSSIBILIDADES.....111
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 119
REFERÊNCIAS.....122
APÊNDICE.....131
REQUERIMENTO..... 131
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE..... 133
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE..... 135
ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....138
QUESTIONÁRIO F-CASA..... 139
CARTA DE ANUÊNCIA..... 147

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática que abordaremos, é fruto das inúmeras angústias do cotidiano de trabalho, atuando com crianças e adolescentes em especial aqueles cujos direitos e garantias foram insuficientes para uma proteção integral. O contato com os grupos de convivência, a delicada experiência dos acolhimentos institucionais e a complexa realidade do acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, oportunizaram a aproximação de infâncias e adolescências, seus sonhos, desafios e limites para pensar possibilidades de mudança.

A relevância desse estudo se mostra inicialmente pela propositura do exercício reflexivo do adolescente sobre suas próprias experiências, permitindo-lhe apreender a materialidade das condições de sua existência, aspectos estruturais, educacionais e culturais ligados ao processo socioeducativo, bem como, sobre a prática de atos infracionais, contribuindo para o surgimento de novos projetos de vida que o distancie da conduta delitiva. Considera-se também a possibilidade de análise sobre a necessidade de ampliação e implementação de políticas públicas que atendam às reais necessidades dessa população, além da colaboração com a produção do conhecimento científico na área que possa suscitar novas pesquisas e subsidiar futuras discussões sobre o tema, destacando a condição humana dos adolescentes.

Inserida na realidade de adolescentes em conflito com a lei, a privação de liberdade caracteriza-se como medida socioeducativa - MSE, entendida inicialmente como espaço para responsabilização de adolescentes em razão da prática de ato infracional. Em paralelo, seu caráter pedagógico, deve refletir a construção de projetos de vida que se alinhem ao conjunto de valores e vivências do adolescente, orientem a formação da identidade, o desenvolvimento da autonomia e a busca por novas possibilidades de vida.

Os Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - FCASA, são órgãos criados e geridos pelo governo do estado, vinculados à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. A instituição é responsável pela execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e

semiliberdade para adolescentes autores de ato infracional em todo o Estado, de acordo com decisões judiciais em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, estabelecido pela Lei nº 8.069/90 e com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE que estabelece um conjunto de normas e princípios para orientar a execução de medidas socioeducativas para adolescentes autores de atos infracionais no Brasil, garantindo seus direitos humanos e promovendo a sua ressocialização e inclusão social. Ele estabelece parâmetros para o atendimento, priorizando ações pedagógicas e a aplicação de medidas em meio aberto (como prestação de serviços à comunidade-PSC e liberdade assistida-LA) em detrimento da privação de liberdade.

As medidas socioeducativas de meio aberto como PSC e LA, são executadas pelos Centros de Referência Especializado de Assistência Social-CREAS. Esse serviço é de abrangência municipal e tem como diretriz, orientação e apoio especializado a famílias e indivíduos com direitos violados, como violência, negligência, abandono, e para atender adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

A complexa realidade dos adolescentes internos da Fundação CASA, nos provoca a pensar as condições e o universo de possibilidades diante do desafio de construir um projeto de vida que caminhe na direção das necessidades reais e aprofunde o debate sobre as condições materiais para seu desenvolvimento, sobretudo quando estão privados ou restritos de liberdade.

O último levantamento do SINASE/2025 revelou que dos 8.584 adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação no país, 5.723 são de primeira vinculação e 2.218 possuem vinculação anterior à MSE. Esse dado pode revelar uma lacuna entre metas e expectativas construídas no contexto da institucionalização, ausências de acessos, oportunidades e direitos, imprensindíveis ao desenvolvimento de habilidades e condições para pensar uma mudança de vida possível.

Um projeto de vida, precisa ir além do estabelecimento de metas no contexto institucional, é necessário sobretudo, considerar a realidade material das condições de vida do adolescente, a visão que tece sobre si mesmo, as experiências prévias,

aspectos subjetivos e suas relações com a visão de futuro na identificação das condições necessárias para alcançá-lo.

É também um convite ao diálogo sobre as infâncias e adolescências, na construção das políticas públicas para sua proteção integral e desenvolvimento como determina o ECA. Nesse sentido, buscaremos ao longo do estudo, enquanto objetivo geral, problematizar as ambivalências entre as previsões legais e o universo de possibilidades vitais para a construção do projeto de vida, sob a ótica das dimensões objetivas e simbólicas, depreendidas das trajetórias narradas pelos adolescentes em regime de privação de liberdade.

De modo específico, pretende-se:

I- Descrever as condições materiais de vida familiar durante a infância e adolescência dos jovens internos na Fundação Casa;

II- Conhecer as metas de vida estabelecidas por cada adolescente ao serem internados na Fundação Casa;

III- Levantar quais são os projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua própria percepção;

IV- Identificar como estes jovens se imaginam no futuro e

V - Explorar a percepção dos adolescentes em relação à direitos e oportunidades (universo de possibilidades).

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, estruturados para propiciar maior clareza, coerência e progressão lógica ao desenvolvimento do tema.

No presente capítulo - Introdução, apresentamos a temática central e sua contextualização com destaque para a relevância acadêmica e social do estudo e definimos objetivo geral e específicos. O capítulo contempla também a caracterização da pesquisa, descrição da metodologia selecionada, procedimentos de coleta, análise de dados e estrutura geral do trabalho.

No segundo capítulo, discutimos a luta pela conquista dos direitos da infância e adolescência em uma perspectiva cronológica, acompanhando o percurso histórico e cultural, os avanços legais, especialmente o surgimento do

Código de Menores e as tentativas de construção de políticas públicas para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco no país, notadamente sendo insuficientes. O capítulo segue trazendo o rompimento da situação irregular ao abordar o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente como marco legal para a política atual de proteção à criança e ao adolescente na perspectiva da proteção integral.

Em um terceiro capítulo, resgatamos o processo de desenvolvimento das políticas de acolhimento de crianças e adolescentes em situação irregular, perpassando pela distinção entre carência e delinquência chegando a alteração de denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor para o atual Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - FCASA/SP e as implicações atuais de seu funcionamento.

No quarto capítulo, dialogamos sobre conceitos e definições no campo dos projetos de vida, como também, apresentamos uma revisão bibliográfica para compreender como o tema vem sendo discutido e trabalhado no contexto socioeducativo nos últimos anos. Seguimos com a apresentação dos resultados, análise e discussão dos dados e, por fim, nossas considerações.

2 A CONQUISTA DE DIREITOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA

Abordar a temática da garantia dos direitos infanto-juvenis pressupõe sua contextualização histórica, a fim de compreender os avanços alcançados e discutir a complexidade dos desafios que se desenham no tempo presente.

Para Garcez (1994), o marco da proteção à infância e juventude, remonta do cristianismo por sua posição de defesa do princípio da dignidade humana e a necessidade de proteção do ser humano desde sua concepção.

> E qualquer um de vocês que acolhe uma criança como esta em meu nome, está me recebendo. Mas se qualquer um de vocês fizer um destes pequeninos que creem em mim tropeçar, seria melhor ser jogado nas profundezas do mar com uma pedra de moinho amarrada ao pescoço. (Matheus 18:2-6)

Ainda segundo o autor, mais tarde, o surgimento do Estatuto Belga e legislações francesas em 1912, sobretudo inspiradas pelos valores da revolução, que instituíram juízes e tribunais de menores e criaram conselhos de famílias, editadas em outros países como Argentina, Suíça, Holanda..., passaram a influenciar as ideias de proteção do menor, indicando uma maior responsabilidade do estado sobre as condições de vida de crianças e adolescentes e seu papel regulador das relações estabelecidas entre esses, a sociedade e o mercado.

Assim, a compreensão negativa da adolescência como um período naturalmente tendencioso ao surgimento de problemas de ordem comportamental, social e subjetiva, dá lugar a um momento de reflexões, orientações, possibilidades e de direcionamento em relação à vida adulta como proposto por Erik Erikson (1968) ao tratar a adolescência como uma etapa do desenvolvimento marcada por crises, desafios e possibilidades no sentido da preparação para a vida adulta.

No Brasil, a ideia de proteção de crianças e adolescentes, a exemplo mundial, também se deu por meio do estabelecimento de instrumentos legais e o surgimento de instituições criadas para esse fim. Nesse sentido, Petry (1999) narra o caminho jurídico da proteção ao menor no Brasil.

Considera a autora que a constituinte de 1823, com o projeto de José Bonifácio, inspirado pela crescente pressão social pelo fim da escravidão, marca o início da proteção ao menor brasileiro.

O documento traz em sua redação, a interferência do império na relação entre pessoas escravizadas e seus senhores, sobretudo em relação àqueles em idade tenra e juvenil. Passa a ser proibida a venda de famílias escravas separadamente, evitando o rompimento dos vínculos. Senhores que tivessem filhos com suas escravas deveriam libertá-las e cuidar da educação da criança até completar quinze anos. Até a idade de doze anos deveriam ser observadas as condições insalubres de trabalho e as jornadas extensas. Escravas em período gestacional e até um ano após o parto, passaram a ter condições diferenciadas de trabalho com direito ao descanso e exercício do cuidado materno e, tendo essa, número igual ou superior a cinco filhos, deveria ser livre sob obrigação de residir e obedecer o marido.

Mais tarde, em 1871, foi promulgada a Lei 02.040 de 28 de setembro, conhecida como Lei do ventre livre, necessariamente por instituir que os filhos de escravos nascidos a partir dessa data, seriam considerados livres.

Ainda segundo Petry (1999) a referida lei, resguardada sua insuficiência e, somada ao conjunto de outras, foram importantes instrumentos que levaram à abolição da escravidão no Brasil. O fim desse nefasto período de nossa história, marcado por profundas violações de direitos humanos, antecede uma nova forma de trabalho e, com efeito, uma nova fase econômica no País.

No contexto de transição do trabalho escravo para o livre, Gonsalves (2017), descreve a ocupação do espaço urbano pelos imigrantes portugueses que, mesmo com as inúmeras dificuldades de sobreviver, terminam por hierarquizá-lo e supervalorizá-lo na comparação com o negro, justamente em um momento em que os ideais da industrialização tomavam forma.

Somada a essa desvantagem competitiva, a crescente preocupação com o controle social, expresso pelo policiamento e por meio do ordenamento jurídico, responsáveis pela manutenção da ordem, da moral e do trabalho disciplinado, características claramente não atribuídas aos trabalhadores escravisados libertos,

imputavam a estes corpos, a mancha da escravidão. A tendência ao ócio e à vadiagem dos trabalhadores “nacionais” se explicaria cada vez mais em termos raciais. (Mattos 2005 p. 32)

Nesse sentido, a análise de Petry (1999) encontra em Mattos (2005) e Gonçalves (2017) um ponto de convergência, às novas formas de trabalho, a industrialização e a liberdade deficiente atribuída às pessoas escravizadas e seus descendentes, teceram uma estreita relação com as diferentes infâncias e os modos de vida de crianças e adolescentes naquele período.

Com o agravamento do abandono e rejeição de crianças, urge a necessidade de instituições para o recolhimento dos menores, Arantes (2010) cita a instalação das rodas de expostos nos hospitais de misericórdia, inicialmente em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e em São Paulo em (1896).

Outro acontecimento importante é trazido por Petry (1999) e Leite (2006) com o advento do Código Penal da República (1890) inaugurando uma discussão sobre a menoridade, condição considerada como atenuante e determinante para aplicação de medidas especiais aos menores que porventura tivessem cometido atos criminais.

> O Código Penal de 1890, que instituiu a responsabilidade penal a partir dos nove anos de idade, legitimando, assim, a repressão e a internação de crianças e adolescentes nas chamadas casas de correção ou reformatórios - instituições destinadas a "menores delinquentes e abandonados". Enfim, a política de proteção à criança, na República Velha, caracterizou-se pelo recolhimento em associações filantrópicas subvencionadas pelo Estado e em instituições oficiais Leite (2006, p. 93-94)

Observa-se ainda em Petry (1999) e Leite (2006) outros importantes marcos legais no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente na década de 1920, com a criação do Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente (1921), instituição do Juízo de Menores no Distrito Federal (1923) e o Decreto Nº 17.943-A consolidando as leis de assistência e proteção de menores.

Em 11 de outubro de 1979, a Lei Nº 6.697/79, conhecida como o antigo Código de Menores reúne o conjunto de regras estabelecidas até então passando a vigorar sob a doutrina da situação irregular, destinada à assistência, proteção e vigilância de crianças e adolescentes na referida condição. Leite (2006)

A mencionada lei, estabelece em seu texto as situações consideradas irregulares:

> Art. 2° - Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:
>
> I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
>
> a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis;
>
> b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-los;
>
> II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pai ou responsável;
>
> III - em perigo moral devido a:
>
> a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
>
> b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
>
> IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
>
> V - com desvio de conduta, em virtude de grave estado de inadaptação familiar ou comunitária;
>
> VI - autor de infração penal.
>
> Parágrafo único - Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (Brasil, 1979.)

Notadamente, a partir de 1921, observa-se na prática jurídica um olhar distinto sobre a condição de crianças e adolescentes. Bernardino e Machado (2022) apontam que, entre o menor abandonado e o delinquente, o tipo de assistência e proteção a ser oferecida estaria baseada na regeneração e na educação, essa última com um forte apelo corretivo.

Face à necessidade de sustentação do código de menores e da falta de organização à assistência de crianças e adolescentes que necessitavam do estado, é criado em 1940 o Departamento Nacional da Criança - DNCr, órgão que seria responsável pela coordenação das atividades nacionais relativas à proteção da maternidade, da infância e da adolescência, sob forte influência das ciências médicas e de concepções higienistas. Órgão do qual nasce o Serviço de Assistência a Menores - SAM, que segundo Souza (2020), tinha como objetivo, sistematizar, fiscalizar e regulamentar as verbas orçamentárias destinadas à

Assistência Social e para ser um orientador técnico e pedagógico das instituições oficiais e privadas de atendimento ao menor desvalido e delinquente.

Souza (2020), assim como, Bernardino e Machado (2022) apontam o fracasso do Serviço de Atendimento ao Menor, considerando seu caráter tecnicista e burocrático, incapaz de atender as reivindicações da sociedade e à política de controle social instituída no país.

Em 1964, ano de início do governo militar, é instituída a Lei Nº 4.513 que autoriza o poder executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM. Nesse sentido, Daminelli (2022), sugere que a referida lei tenha assumido um papel antagônico a Funabem-promessa e a Funabem-estigma.

> Corroborava-se, portanto, a lógica de que a Funabem lidava com "menores", mas o conceito já se inclinava mais para o crime e a criminalidade do que para uma demanda no campo da assistência social. Daminelli (2022, P. 127)

Denunciava-se nesse cenário, como menciona Souza (2020), uma série de violações de direitos, flagrante desrespeito em face dos menores e uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBEM insuficiente, mesmo estando alicerçada pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças - DUDC, unicef-1959.

Conclui-se que, não havia uma política clara de atendimento e seu objetivo permanecia ambíguo, seria necessário um novo ordenamento jurídico para atenuar as divergências e orientar novas práticas de atendimento.

2.1 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UM MARCO PARA OS DIREITOS DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (ONU, 1948), foi adotada pela Organização das Nações Unidas - ONU, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. O Brasil participou da Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948, votou a favor e assumiu o compromisso com os princípios estabelecidos no documento. Embora a Declaração não seja um tratado internacional com força legal obrigatória (vinculante) direta, ela funciona como um guia universal e influenciou a formulação

da **Constituição Federal de 1988**, que incorpora muitos dos seus 30 artigos na proteção das garantias fundamentais.

Convém destacar que o Brasil é signatário de Pactos e Convenções internacionais que visam o reconhecimento e a promoção dos Direitos Humanos. Destacamos: Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos: Promulgado no Brasil pelo Decreto nº 592/1992; Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC): Promulgado pelo Decreto nº 591/1992; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Tem status de Emenda Constitucional, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW): Promulgada pelo Decreto nº 4.377/2002; Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial: Promulgada pelo Decreto nº 65.810/1969; Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes: Promulgada pelo Decreto nº 40/1991; Convenção sobre os Direitos da Criança: Promulgada pelo Decreto nº 99.710/1990.

Sublinhamos dois marcos fundamentais no que diz respeito à criança e ao adolescente: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Consideramos oportuno trazer à luz, as contribuições da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, de 20 de Novembro de 1989 para o contexto Brasileiro.

Marcada por divergências políticas quanto ao tipo de direito com maior prevalência, em que, países ocidentais defendiam, especialmente direitos civis e políticos e países do leste os de caráter econômico e social, a participação do Brasil, apesar de considerada discreta, foi constante com a presença de representantes em todas as sessões a partir de 1981.

O promotor de justiça, Anderson Pereira de Andrade (2000), apresenta em seu artigo uma breve descrição da disposição jurídica da Convenção dos direitos da criança:

> A Convenção se divide em quatro blocos: um detalhado preâmbulo com 4 artigos; uma primeira parte com princípios gerais e 36 artigos em que reconhece os direitos da criança e do adolescente; uma segunda parte com 4 artigos em que estabelece seu órgão de controle, o Comitê para os Direitos da Criança; e uma terceira parte, com 9 artigos, em que

> estabelece os mecanismos para as ratificações, adesões, reservas e emendas. (P. 12)

Sem embargo, furtamo-nos do detalhamento dos artigos, embora seja necessário precisar sobre a admissão da criança enquanto sujeito de direitos, o reconhecimento dos direitos econômicos, sociais e culturais e a obrigatoriedade dos estados parte em garanti-los a partir de sua ratificação.

No Brasil a Convenção dos direitos da Criança é ratificada em 24 de setembro de 1990 e promulgada em 21 de novembro de 1990. Com efeito, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, inaugura um novo olhar sobre a proteção à infância e adolescência no país, na tese de Marcílio (1998) "...O ECA revogou o Código de Menores de 1979, discriminatório, bem como a lei que criou a Funabem, adotou a doutrina de proteção integral, que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos e sujeitos de Direito." (P.51).

Apoiados por Simas e Barbosa (2023), é inequívoco dizer que, esse marco legal, produziu mudanças importantes no modo como a sociedade em seu processo sócio-histórico concebe a infância e adolescência, ao passo que, opera politicamente sobre esses conceitos.

Segundo o ECA (1990), considera-se adolescente, a pessoa entre 12 e 18 anos incompletos. Embora encontre-se juridicamente bem estabelecida em termos etários, a adolescência abriga contradições e desafios acerca de sua definição e compreensão.

Shoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2010), destacam que as mudanças biológicas e transformações da puberdade não são suficientes para constituir a adolescência, sendo necessário um olhar mais atento para as questões subjetivas.

Para Silva e Lopes (2009), sob o vislumbre das teorias psicológicas, o conceito relaciona-se principalmente com as experiências subjetivas, considerando o sujeito psíquico construindo sua realidade. Nesse sentido, Matheus (2004) em um estudo sobre a visão de autores psicanalíticos, percebeu o conceito de adolescência flutuante, ora na compreensão dos fenômenos sociais, ora como momento de transição para a vida adulta.

Na tentativa de convergir com a complexidade do tema e lançar um olhar mais aprofundado sobre a adolescência neste trabalho, auxilia-nos a análise de Naves (2016) que, em uma perspectiva sócio-histórica, chama atenção para as variantes desse fenômeno:

> A adolescência concebida como consequência inevitável do desenvolvimento, como período de passagem obrigatório para a vida adulta, sinalizada pelo aparecimento de marcas corporais e significada como uma fase problemática da vida, coloca o adolescente em situação de desvalorização social em relação ao mundo adulto. (p. 34).

Por conseguinte, como abordado por Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), é importante considerar o olhar desenvolvimentista da sociedade sobre o adolescente, concebendo a ideia de transgressão, irresponsabilidade, introspecção e isolamento, como aspectos atribuídos socialmente a esses sujeitos para caracterizá-los.

A relevância da questão já antecipada pelo art. 228 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e reafirmada pelo ECA (Brasil, 1990), diz respeito à inimputabilidade penal que garante que menores de dezoito anos não podem ser julgados pela justiça comum. Essa diferença de tratamento se dá pelo fato do reconhecimento da condição peculiar de desenvolvimento, ou seja, do entendimento de que o adolescente ainda não reúne condições maturacionais biológicas e psíquicas plenamente desenvolvidas, devendo obter um tratamento diferenciado com foco na reintegração social, como defendem Silva e Souza (2023).

O Manual de Pediatria Profissional em sua sessão sobre desenvolvimento psicossocial em adolescentes destaca que a labilidade emocional é o resultado direto do desenvolvimento neurológico durante esse período e que o adolescente aprende a suprimir pensamentos e ações inadequadas em um processo gradual de substituição por comportamentos orientados a objetivos.

Ainda nesse sentido, Monte et al. (2011), avança nessa compreensão ressaltando que a concepção de desenvolvimento integral vai além das condições do desenvolvimento físico e motor, inclui também o desenvolvimento moral e social para a formação desses indivíduos como sujeitos de direitos.

O ECA (Brasil, 1990), estabelece que a prática de crimes ou contravenções-penais, praticadas por crianças ou adolescentes, é denominada ato

infracional e deve resultar na aplicação de medida socioeducativa de caráter pedagógico prevista no art. 112:

> 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

Rompe-se o olhar punitivo e o enfoque das medidas socioeducativas passa a ser na proteção integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos com prioridade absoluta no atendimento de suas necessidades e a responsabilização conforme destacam Teixeira e Maynardes (2025), assume um caráter pedagógico e ressocializador deixando de ser meramente punitivo.

Ainda sobre a descrição das medidas socioeducativas, o inciso VII refere-se às medidas de proteção, descritas na referida Lei em seu art. 98, como aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos por ela forem ameaçados ou violados e estabelece três condições básicas:

> I - Por ação ou omissão da sociedade ou do estado;
>
> II - Por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
>
> III - Em razão de sua conduta.

Retomemos as medidas socioeducativas descritas no art. 112, por uma questão didática e o particular interesse do presente estudo, para o detalhamento das condições de aplicação.

Nessa direção, a construção da identidade cidadã é apresentada pelo SINASE (Brasil, 2012) em consonância com o ECA (Brasil, 1990), como uma abordagem pedagógica e humanizada, centrada na responsabilização com dignidade, a partir de diretrizes nacionais com foco na educação, reinserção social e garantia de direitos.

A proposta pedagógica busca a desconstrução da lógica punitivista alinhando novas práticas que considerem em sua dimensão ampla:

Direitos humanos, reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos de direitos abandonando a compreensão de objeto e menor infrator;

Responsabilização educativa, a MSE não se esgota em seu cumprimento mas por meio do papel reflexivo busca ampliar a compreensão da prática de ato infracional estimulando mudanças de comportamento;

Rede de proteção, cumprindo o seu papel de articular políticas públicas como saúde, educação, lazer, esporte, cultura, assistência social, promovendo acesso e suporte à adolescentes e famílias;

E de maneira emancipatória, o desenvolvimento da **autonomia e protagonismo**, que deve trabalhar a participação ativa dos adolescentes na construção de seus próprios projetos de vida, assunto que abordaremos com maior profundidade no capítulo IV.

3 DA LIBERDADE SEM DIREITOS À (DES)PROTEÇÃO INSTITUCIONAL.

Tendo apresentado o caminho percorrido na direção das conquistas dos direitos da infância e adolescência, sucinta descrição histórica dos dispositivos legais para sua garantia, cabe-nos pensar sua evolução prática a partir das instituições e seus mecanismos de controle.

O “modus operandi”, foi ao longo do tempo, atribuindo significado ao conjunto das práticas institucionais ao passo que classifica os corpos para que possam existir socialmente na lógica do movimento de inclusão social, como se antes disso, não fossem parte constituinte dessa engrenagem. (Foucault, M. 2021).

Em linhas gerais, ao identificar o direito, sobrepõe-se o dever, a responsabilidade e a culpa: ora por uma existência sem condições, ora pela condição em que existe. Foucault, M. (2021); Bourdieu, P. (2011).

Nesse contexto, infância e adolescência, vão se constituindo socialmente como conceitos, admitindo-se a proposição dos direitos, do acesso à escola, da convivência familiar, do brincar, da alimentação, moradia, liberdade… Infelizmente, ainda não podemos dizer que o conceito é absoluto, para alguns (ou para a maioria) pressupõe risco e desproteção.

3.1 DO ANONIMATO DOS EXPOSTOS À IDENTIFICAÇÃO DO “MENOR” INFRATOR.

A abolição da escravatura, no Brasil, em 1888, acabou por produzir um aumento significativo no número de crianças e adolescentes em situação de desproteção, como consequência, a mortalidade infantil e a prática de infrações penais, mantendo a invisibilidade da infância, especialmente de crianças negras e até então escravisadas. Santos; Milani e Perez (2019).

Nesse cenário de persistência da desproteção ao “menor”, o jurista Cândido Mota de forma pioneira, em 1894, propõe a criação de uma instituição que atendesse de maneira exclusiva, crianças e adolescentes, até então mantidos em prisões comuns junto aos adultos.

A proposta concretizou-se com a transformação do sistema de roda, utilizado pelos conventos da época para receber donativos, em casa dos expostos, que passou a acolher anonimamente crianças abandonadas, especialmente as recém-nascidas. A proposta marcou o início da institucionalização da infância, reconhecendo a necessidade de um cuidado diferenciado, baseado na proteção e na educação.

Mais tarde, em 1964, foi instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - Funabem, com o objetivo de instituir e implantar uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Nesse sentido, a criação da Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado - CESE, ficou responsável por administrar unidades destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes, além de famílias vulneráveis, pessoas em situação de mendicância, migrantes, alcoólatras, entre outros. Essa sobrecarga de atribuições levou o órgão à criação da Fundação Paulista de Promoção Social do Menor - Pró-menor em 1974, a qual estariam ligadas todas as unidades de atendimento à crianças e adolescentes.

Dois anos depois, a Fundação Pró-Menor passou a se chamar Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, a antiga FEBEM/Sp, Órgão ao qual, com o advento do ECA em 1990, ficou responsável pelo atendimento aos jovens infratores.

O cenário que se desenhou no período, revelou a insuficiência das ações para o trabalho com os internos, ausência de um plano político pedagógico claro e práticas repressivas no processo de execução de medidas, sobretudo da violência física, paradoxalmente utilizada em relação a garantia e expansão dos direitos civis dos adolescentes, destacado por Paula (2019) ao analisar pastas e prontuários de adolescentes da antiga FEBEM/Sp entre 1990 e 2006:

> Chama a atenção, por fim, que a punição dolorosa, embora tacitamente aceita pelo conjunto dos funcionários como prática das unidades de internação, seja escondida dos olhares externos, especialmente do Poder Judiciário. Enquanto nas pastas os registros de violência e castigos físicos indicam que são vistos como parte do cotidiano institucional – seja para manter a ordem dentro das unidades, seja como recurso pedagógico para obtenção da submissão –, nos prontuários esses registros não aparecem ou aparecem apenas como uso necessário de força em situações de confronto e, portanto, não como violência ilegítima (p. 740).

Somadas a estas insuficiências, havia outras questões que se relacionavam a aplicação da medida socioeducativa de internação executada pela FEBEM, como a centralidade do atendimento na cidade de São Paulo, dificuldades de acesso das famílias, superlotação das unidades, entre outras, como identificou Lima (2010).

Em 22 de dezembro de 2006, o então governador do estado, Geraldo Alckmin, por meio da lei 12.469, altera a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA-SP, dando início a um amplo programa de descentralização e reordenamento da política de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação e restrição de liberdade.

3.2 A FUNDAÇÃO CASA

Atualmente, segundo informações do site oficial do estado de São Paulo, estão em atividade 111 Centros de Atendimento Socioeducativo, 25 deles com atividades suspensas e 10 são designados para a gestão administrativa, totalizando 146 unidades.

A estrutura é responsável pela execução das medidas socioeducativas em meio fechado de restrição e privação de liberdade, sendo as de meio aberto como Prestação de Serviço à Comunidade - PSC e Liberdade Assistida - LA, de responsabilidade municipal desde o ano de 2010, com a descentralização das políticas públicas no Brasil.

No Sistema único de Assistência Social - SUAS, estão integradas ao trabalho de acompanhamento individualizado e a integração com a comunidade, escola, família e serviços locais, ofertados nos territórios por meio dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) em nível municipal, na perspectiva de fortalecimento dos vínculos comunitários, podendo ser mais próximo de onde o adolescente vive.

O trabalho realizado nas Fundações CASA, é norteado sumariamente pela Constituição Federal, base de todo ordenamento jurídico brassileiro, prevendo especialmente direitos e garantias fundamentais para crianças e adolescentes e de maneira mais específica pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que rege

a política de atendimento socioeducativo, estabelece direitos e deveres dos adolescentes e define as medidas socioeducativas aplicáveis.

O SINASE - Lei Federal nº 12.594/2012, regulamenta a execução das medidas socioeducativas, estabelecendo diretrizes para o funcionamento dos programas e centros de atendimento, como a Fundação CASA. Nesse sentido, as equipes psicossociais ou multiprofissionais, ou ainda, conhecidas como equipes técnicas, são elementos essenciais e obrigatórios na execução das medidas e na garantia dos direitos dos adolescentes.

As equipes são compostas por profissionais de diversas áreas do conhecimento, com funções específicas no acompanhamento dos adolescentes como:

Psicólogos: que atuam em avaliações psicológicas, atendimentos individuais, em grupos e de modo geral acompanham o desenvolvimento psíquico dos adolescentes.

Assistentes Sociais: Responsáveis por articular junto à famílias e rede socioassistencial, realizar estudos sociais, e buscar garantir o acesso a direitos e a superação da situação de exclusão social dos jovens e suas famílias.

Pedagogos: Necessários ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e ações ações voltadas à educação e cultura.

Profissionais de Saúde: São médicos, psiquiatras, enfermeiros, técnicos de enfermagem, terapeutas ocupacionais que auxiliam no tratamento de saúde se ocupando de questões de ordem física e mental dos adolescentes.

Agentes de Apoio Socioeducativo: São profissionais que, embora não atuem dentro das equipes psicossociais, convivem cotidianamente com os adolescentes, contribuindo para a segurança, o vínculo positivo e a garantia das condições necessárias à execução da medida socioeducativa e do funcionamento da unidade.

A presença dessas equipes, de acordo com Tavares, et al. (2021); Telles e Araújo (2021) e Tafakgi (2022), imprime o trabalho socioeducativo, pautado pela

proteção integral e garantia de direitos, devendo superar uma atuação assistencialista e a lógica do encarceramento. Entre suas principais funções, a equipe técnica é responsável pelo acolhimento e orientação do adolescente no cumprimento de sua medida socioeducativa, restabelecer e fortalecer os vínculos familiares e comunitários buscando identificar influências prejudiciais e promover a participação ativa da família no processo socioeducativo, de modo integral trabalhar a reinserção social do adolescenete por meio do desenvolvimento de suas potencialidades e prioritariamente por mediar a elaboração do Plano Individual de atendimento (PIA) e ao longo de sua execução, monitorar e avaliar as ações desenvolvidas.

Os investimentos dispensados, convergem na reflexão sobre o ato infracional praticado e suas consequências e tem para além da responsabilização, o papel de apresentar possibilidades para a construção de um novo projeto de vida.

3.3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: UM RETRATO DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL

O levantamento realizado pelo SINASE (Brasil, 2023), apontou que nesse período, 11.556 (onze mil quinhentos e cinquenta e seis) adolescentes encontravam-se inseridos/as no Sistema Socioeducativo nas modalidades de restrição e privação de liberdade, desse total, 1.068 (um mil e sessenta e oito) em semiliberdade e 8.638 (oito mil seiscentos e trinta e oito) em cumprimento de medida socioeducativa de internação, além de 213 (duzentos e treze) em internação sanção e 1.637 (um mil seiscentos e trinta e sete) em internação provisória.

Ainda sobre o documento, cabe citar sua descontinuidade, uma vez que a realização do estudo apresenta uma lacuna de seis anos respectivamente entre 2017 e 2023, compreendendo o período pandêmico. Reconhecendo sua imprecisão, faz se necessário repensar o cenário e investigar com maior profundidade aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que apontam para o aumento expressivo de vagas nas unidades de atendimento socioeducativo.

Em 2025 o mesmo levantamento apontou um total de 12.506 adolescentes entre 16 e 18 anos, em restrição e privação de liberdade no país. Destes, pretos e pardos somam 72,9%, 58% sem informação sobre geração de renda, 16% de 1 a 2 salários mínimos, e 7,8 até 1 salário mínimo.

Somando-se a isso, informações do 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024), referentes aos dados de 2023, registraram 6.393 vítimas de ações letais por parte da polícia, tendo 71,7% dos casos ocorrido na faixa etária entre 12 e 29 anos. Ainda sobre os dados apresentados, 82,7% das vítimas são majoritariamente negras.

Os dados apresentados, dialogam intimamente com os marcadores sociais estabelecidos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE (Brasil, 2012), instituído pela Lei 12.594/12 em seu inciso VIII, artigo 35, que estabelece o princípio da não discriminação do/a adolescente, em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status.

Quanto ao gênero, percebe-se a predominância de meninos cisgênero (adolescentes que se identificam com o sexo designado no nascimento), somando 11.167 e 461 meninas cisgênero. No entanto, 46 se identificam como meninos transgênero, 10 como meninas transgênero e 1 não binário. Cabe salientar que tais dados, até 2023, não foram apurados pelo levantamento.

Nesse sentido, Silva (2022), considera de extrema relevância o entendimento de como os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa lidam com as questões de gênero, bem como são tratados no sistema socioeducativo.

Em relação ao marcador social raça/cor, historicamente o sistema socioeducativo brasileiro reflete os estigmas da discriminação, marginalização e criminalização da adolescência pobre, negra e periférica no país. Dados de 2015, evidenciaram que dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo, 61,03% eram negros, em 2016 representavam 59,08% e no ano seguinte 56%.

Em seu último levantamento, realizado em 2025, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo revelou que cerca de 74,2% dos/as adolescentes

incluídos/as no sistema socioeducativo brasileiro são negros/as. Diante dos dados apresentados, os debates sobre a questão racial, a seletividade penal, punitivismo e criminalização das "classes perigosas" encontra pouco espaço para discussão, sendo para Ortegal (2019), uma necessidade em busca da compreensão da questão racial, das implicações das desigualdades raciais e do racismo na vida desses adolescentes a fim de implementar ações afirmativas no sistema socioeducativo.

Em breve análise, Costa e Guedes (2017), tomando como norte o recorte de classe, a marginalização e criminalização da pobreza no Brasil, constitui-se como um fenômeno histórico, atravessado pelas contradições da relação entre capital e trabalho, fortemente alicerçada por um ideal racista e classista que, desde então, imputa a adolescentes e jovens a autoria de possíveis atos infracionais, desconsiderando ou desresponsabilizando o estado e a sociedade como parte fundamental para garantir os direitos de crianças e adolescentes com absoluta prioridade.

Nesse sentido, as referências apresentadas pelo levantamento de dados nacional, SINASE (2023-2025), analisando o perfil socioeconômico das famílias dos adolescentes em restrição ou privação de liberdade, apontam que 58,9% dessas famílias não apresentam renda superior a um salário-mínimo, indicando ainda renda informal e a precarização das relações de trabalho, empurrando-as para a informalidade e a exploração como caminho para garantir a sobrevivência.

É possível nesse cenário, propor uma correlação entre a prevalência de atos infracionais praticados por adolescentes e a necessidade de geração de renda como apontam os dados do SINASE (2023-2025) mais de 73% dos atos infracionais praticados são tipificados como roubo e cerca de 40 % equiparados ao tráfico de drogas.

Ainda sobre o contexto atual da infância e adolescência no Brasil, o 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024), analisando dados de 2022 a 2023, evidenciou o crescimento da violência, negligência e violação de direitos praticados contra esse público. O levantamento apontou que 61,6 % das vítimas de estupro e estupro de vulneráveis tinham até 13 anos de idade, crianças entre 5 e 9 anos somam 18% dos casos, sendo 82,2% do sexo feminino e 52,2% negras.

A esse respeito, Neto, Rezende e Carvalho (2021) em uma revisão bibliográfica sobre o abuso sexual infantil na perspectiva de gênero, enfatiza as implicações e atravessamentos de uma cultura machista, racista e adultocêntrica na relação abusiva, bem como no silenciamento das vítimas. Os autores destacam ainda que a proteção à infância, sobretudo quanto às violências sexuais, são uma construção social recente e, portanto, um desafio da sociedade contemporânea.

Caminhando no sentido oposto ao da garantia de proteção integral, dados do 18° Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024) revelaram que a violência contra crianças e adolescentes registrou entre 2022 e 2023 uma tendência geral de aumento em 30% nos casos de abandono de incapaz, abandono material, maus tratos, lesão corporal, estupro, pornografia infanto-juvenil e exploração sexual.

Sobre as informações apresentadas, há que se destacar sua prevalência em contextos de vulnerabilidade social, atravessados por questões étnico-raciais, geográficas e ambientais, de gênero, classe social, orientação sexual e faixa etária, que por vezes, são invisibilizadas sob a ótica da meritocracia e validadas por meio de discursos discriminatórios e criminalizantes.

Nesse contexto, é necessário reconhecer que não há uma adolescência única, tampouco uma proteção que alcance integralmente sua pluriversalidade. Por isso, a necessidade de enxergar as particularidades e singularidades da experiência da adolescência à luz do olhar, da voz e do lugar de quem a vivencia: O adolescente.

4 PROJETOS DE VIDA: TRAJETÓRIA CONCEITUAL E PERSPECTIVAS AO LONGO DO TEMPO

A construção de um projeto de vida, tem sido uma preocupação humana que reflete o desejo individual de atribuir sentido à própria existência. Ao longo da história, buscamos compreender a importância, os desafios e a complexidade dessa tarefa.

"Uma pessoa sem propósito de vida é como um navio sem leme", a célebre frase atribuída a Thomas Carlyle (1975-1881), historiador escocês, inaugura o interesse pelo tema e mais tarde passará a influenciar pensadores no campo da antropologia, da filosofia e da psicologia.

Ortega e Gasset (1914-1935), sustentam a ideia de que nos construímos a partir das circunstâncias, ou seja, para o filósofo, existir não é um dado fixo mas um projeto em constante construção, situado em um contexto que abre e limita horizontes. O universo de possibilidades, nesse sentido, é o campo de escolhas que se apresenta ao indivíduo diante do que está posto, permitindo que ele se projete para além do imediato, sendo possível imaginar futuros alcançáveis.

Ortega e Gasset (1914-1935) enfatizam que viver exige decisões, e cada escolha abre novas rotas existenciais, revelando que o ser humano não está condenado a repetir o passado, mas pode reinventar-se continuamente. Assim, pensar o universo de possibilidades é reconhecer que o projeto de vida se constrói na tensão entre condicionamentos materiais, sociais e culturais e a capacidade de escolher e tomar decisões que residem no campo individual.

O termo Projeto de vida vai ganhando mais contorno, expresso em um consenso razoável dessas áreas quanto a um modo privilegiado de comportamento antecipado que possibilita gerir as incertezas que o futuro nos apresenta. Dimensões como abertura para o novo, busca de sentido, pessoalidade, valores, criatividade, planejamento, campo de possibilidades, realização e transformação do real, são parte integrante deste conceito. Boutinet (2002); Velho (2003); Marina (2003) e Machado (2006).

Na psicologia, o conceito toma força com o trabalho do psiquiatra e psicólogo austríaco Viktor Frankl (1905-1997), especialmente pela publicação do livro “Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração” em 1946, que trata da experiência do autor permanecendo por três anos em campos de concentração durante a segunda guerra mundial. Frankl, observou que nesse contexto, pessoas que possuíam objetivos para além da própria existência, conseguiam sobreviver. Nesse sentido, a vivência de situações trágicas ou negativas, podem e devem converter-se em conquistas humanas, e a clareza de um projeto ou um sentido de vida funciona como força motivadora para alcançar esse objetivo.

Outra importante contribuição no campo da psicologia para os projetos de vida, foi desenvolvida pelo psicólogo Erik Erikson (1902-1994), dedicado a compreender a formação da identidade humana. Para Erikson, a ideia de desenvolvimento pleno do ser humano está intrinsecamente ligada à responsabilidade de desenvolver ações que possam de fato impactar o mundo. Essa tarefa pressupõe necessariamente o comprometimento com crenças, valores e orientações que devem nortear a conduta humana em um sentido ético e moral.

Partindo da ideia de desenvolvimento humano, as contribuições de Jean Piaget (1896-1980) e Inhelder (1976), nos ajudam a pensar o projeto de vida como constituinte da personalidade do adolscente e parte fundante de sua integração ao mundo adulto. O processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas coincide na adolescência com a habilidade de raciocinar sobre hipóteses, ou seja, de operar mentalmente sobre conceitos e a própria realidade, dando ao sujeito a capacidade de projetar.

A partir do movimento de redirecionamento da psicologia, tradicionalmente voltado para os transtornos e doenças mentais, Martin Seligman, no final da década de 90, propõe o estudo e promoção do bem-estar, da felicidade e das forças humanas em uma nova corrente psicológica chamada psicologia positiva. Scorsolini-Comin (2012). O autor apresenta um modelo de bem-estar, envolvendo cinco elementos essenciais para uma vida próspera. Do inglês, a sigla PERMA significa:

Positive Emotions (Emoções positivas): Experimentar sentimentos positivos como alegria, gratidão, satisfação e contentamento, por meio de atitudes como agradecimento e celebração de conquistas.

Engagement (Engajamento): Um estado de imersão completa onde a pessoa se sente totalmente envolvida e focada em uma tarefa.

Relationships (Relacionamentos): O desenvolvimento e manutenção de relações sociais com a presença de vínculos afetivos positivos e saudáveis.

Meaning (Significado): Um propósito na vida, algo transcendente ao indivíduo, em outras palavras, maior do que si mesmo.

Accomplishment (Realização): Busca por sucesso, conquista de metas, sentimento de progresso em relação ao que se deseja.

A psicologia positiva, portanto, ao jogar luz sobre os aspectos que se relacionam ao bem estar do sujeito, entendendo bem-estar para além da esfera biológica, sobretudo subjetivo e psíquico, assume o projeto de vida como cerne de sua promoção na centralidade do psiquismo humano. Seligman (2011).

Ainda sob a orientação da psicologia positiva, é importante destacar a compreensão de Ryff e Singer (1998), sobre o projeto de vida, ao destacarem a importância de três dimensões, sendo elas:

Propósito: Conceito que se relaciona aos objetivos, aspirações e direcionamentos na vida.

Crescimento pessoal: Reflete a ideia de desenvolvimento continuado, ou seja, à medida em que o indivíduo projeta e desenvolve suas ações, produz uma evolução pessoal contínua.

Autoimagem positiva: Capacidade de manutenção de uma avaliação positiva sobre si mesmo, suas capacidades e potenciais.

Chegamos ao trabalho do psicólogo norte-americano William Damon (1944), que ao identificar inicialmente um índice significativo de jovens americanos sem propósito, tornou-se uma questão de aprofundamento para o pesquisador em seus trabalhos.

Em seu livro, “O que o jovem quer da vida”, publicado no Brasil em 2009, o autor discute os desafios contemporâneos da juventude na construção de sentido, oferecendo para Projeto de vida, a definição que compartilharemos neste trabalho, descrita como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Damon 2009, p. 53).

Portanto, à partir da idéia de impactar o outro e o mundo, a dimensão moral ganha um papel fundamental e envolve a mobilização de valores e sentimentos que podem ser identificados na relação entre experiências passadas, ações presentes e projeções futuras e integram a identidade e as possibilidades de interação com o meio. Damon (2009); Damon, Menon e Bronk (2003) e Bundick (2009).

Com isso, atribuímos ao projeto de vida, a ideia de movimento, o que permite ao ser humano, poder construir ou reconstruir sua história de vida à luz do presente e projetando o futuro. Nesse ponto, refletimos sobre o papel das instituições na contribuição dessa tarefa, apresentando aos jovens, um mundo de possibilidade para construir ou reconstruir suas histórias no tempo presente atendendo àquilo que realmente querem e desejam, trazendo lhes bem-estar e impacto social positivo.

4.1 PROJETOS DE VIDA: UM DIREITO RECONHECIDO

Atualmente, dispomos de dois grandes orientadores jurídicos do atendimento socioeducativo no Brasil, a Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990 que estabelece o Estatuto da Criança e do adolescente e a Lei Nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Além dessa previsão legal, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo e o SINASE (2006), apoiado pela resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, estabelecem os princípios, regras e critérios nos âmbitos jurídico, político, financeiro e administrativo que envolvem os processos de apuração de atos infracionais e execução de medidas socioeducativas.

Bressan e Klein (2022), com objetivo de estabelecer diálogo entre o conceito de projeto de vida e o sistema socioeducativo, buscaram identificar a utilização do termo nos documentos mencionados, tendo encontrado três registros da expressão no documento do SINASE:

> ...no início do texto, em que é apresentado seu marco situacional, diz-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente e a mudança de paradigmas em relação à infância e juventude ampliaram o compromisso de assegurar a jovens do sistema socioeducativo a reconstrução de seus Projetos de Vida (p. 78).

O termo foi encontrado pela segunda vez no capítulo 6 do documento, intitulado “Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo" ao abordar o desenvolvimento pessoal e social do adolescente e por último a expressão projeto de vida ainda no mesmo capítulo, no eixo referente à saúde, referindo-se à necessidade de abordar no âmbito do Sistema Único de Saúde-SUS a temática dos projetos de vida.

Na análise do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2003-2023), segundo as autoras, o conceito é mencionado “na introdução do texto, na qual se estabelece a atenção integral aos adolescentes para que realizem seus projetos de vida individuais e coletivos” e, ao final do capítulo onde se afirma que “o Plano Nacional do SINASE visa superar os fatores que impedem a consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos à adolescência, para que assim os jovens possam reconstruir seus Projetos de Vida.” (p. 79).

Em relação ao Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2003-2023), é importante sinalizar que ainda não há uma atualização disponível, porém segundo informações do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania - MDHC, as atividades para esse fim tiveram início em 2024 e devem terminar com um seminário nacional sobre o tema.

Um dado importante, também apresentado por Bressan e Klein (2022), diz respeito a ausência do conceito de projeto de vida nas leis nacionais, tanto no ECA quanto na Lei que trata do Sistema Socioeducativo, porém, “foi possível constatar que, apesar de não ser encontrado legalmente, o conceito de Projeto de Vida pode ser identificado em documentos oficiais que definem os eixos orientadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.” (p. 80).

Ampliando a discussão sobre os projetos de vida, sobretudo nos processos de institucionalização de adolescentes em privação de liberdade, é crucial abordar o direito e o acesso à educação para o desenvolvimento integral do adolescente.

Klein (2011), em pesquisa realizada com 305 estudantes de ensino médio da rede pública e privada de São Paulo, demonstrou que 81% dos participantes, percebiam de maneira positiva as contribuições das experiências escolares para seus projetos de vida, sobretudo, por meio das disciplinas que se relacionam ao futuro, à formação profissional e ao vestibular.

Os projetos de vida passam a ser um componente curricular obrigatório da educação básica, por força da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), implementada na reformulação do novo ensino médio. Instituída pela Lei n.º 13.415/2017, ao se referir as competências gerais da BNCC, estabelece:

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (P. 09)

Especialmente na privação de liberdade, o Art. 94 inciso X do ECA, trata das obrigações das entidades que desenvolvem programas de internação, em seu inciso X determina a escolarização e profissionalização dos adolescentes. Mais adiante, o Art. 124 da mencionada Lei, reforça em seu inciso XI que receber escolarização e profissionalização, além de uma obrigação das instituições, é um direito do adolescente.

Para além das seguranças jurídicas já mencionada, outros dispositivos orientam e normatizam a escolarização nas unidades de internação como o SINASE – Lei n° 12.594/2012, Resolução nº 03/2016 do Conselho Nacional de Educação, Resolução SE/SJDC Nº 01/2017, Resolução SE/ SJDC Nº 02/2017, Resolução SE/SJC 01/2020 e Resolução SEDUC Nº 87/202, garantindo o acesso e frequência dos adolescentes dentro das unidades.

Como foi possível observar, os projetos de vida são um tema de frequente debate e progressivamente incorporados tanto na execução de medidas socioeducativas quanto nos processos de escolarização e formação profissional.

Contudo, destacamos intencionalmente o reconhecimento do projeto de vida como direito humano fundamental.

Bressan e Klein (2022), apoiadas pelas decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), apontam para o reconhecimento do direito à criação e ao desenvolvimento de um Projeto de Vida bem como do papel ativo do Estado para sua materialização.

> A Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) passou a reconhecer, assim, que em um contexto de violação de Direitos há graves prejuízos ao desenvolvimento humano, resultando em um dano ao Projeto de Vida do indivíduo, que o torna incapaz de se realizar existencialmente. (P. 56)

As autoras, destacam ainda que no contexto brasileiro, foi possível identificar a utilização do conceito de projeto de vida pelo Superior Tribunal de Justiça, com destaque para uma decisão de “habeas corpus” coletivo, se tratando da condição de adolescentes em uma casa de custódia que apresentava superlotação e violação de direitos. Na decisão proferida:

> No âmbito da Corte Interamericana, já se decidiu que a interação especial de sujeição estabelecida entre os adolescentes privados de liberdade e os agentes responsáveis pela custódia impõe ao Estado uma série de deveres, portanto, devem ser implementadas ações e iniciativas estatais com o fim de fortalecer e incentivar nesses internos o desenvolvimento dos seus projetos de vida, os quais não podem ser aniquilados em função da privação de liberdade (BRASIL, 2020, p. 6 *apud.* Bressan e Klain, 2022, P. 60).

Em consonância com o entendimento sobre a responsabilidade legal dos órgão e instituições que executam medidas socioeducativas, é imperativo dimensionar em um panorama geral, como os projetos de vida têm sido abordados no campo de produção acadêmica, em que áreas de abrangência estão concentrados, quais as metodologias aplicadas e de que modo se dá a participação dos adolescentes nos estudo.

4.2 ESTADO DA ARTE E PROJETOS DE VIDA NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Projetos de vida na adolescência, tem se tornado um objeto de estudo de crescente interesse na pesquisa acadêmica brasileira. A produção científica sobre o tema, tem refletido a crescente preocupação com o desenvolvimento de

adolescentes e jovens, sobretudo em situações de vulnerabilidade e risco social. Iamamoto (2013) entende a questão social como um conjunto das expressões da desigualdade, geradas na contradição entre capital e trabalho, manifesta em múltiplas formas de exclusão e precarização da vida.

Áreas como educação, psicologia e sociologia, vem tentando compreender, como adolescentes vem construindo seus sonhos, estabelecendo metas e delineando trajetórias de vida, especialmente no ambiente escolar, como um espaço privilegiado para o cultivo de expectativas e projeções futuras. Pereira; Zanon; Dellazzana-Zanon (2021), Toledo; Noronha (2021) e Gouveia; Schliemann e Strelhow (2022).

No campo das medidas socioeducativas, especialmente no contexto de privação de liberdade, abordaremos o desenvolvimento dos projetos de vida, a partir do trabalho de revisão de literatura realizado por Bressan e Klein (2022).

Norteados pela metodologia, dados e resultados apresentados pelas autoras, projetamos a ampliação da revisão dos trabalhos até o presente ano, também a identificação das pesquisas que trabalharam com projetos de vida na privação de liberdade, finalizando com uma análise mais detalhada sobre como se deu a participação dos adolescentes nesses estudos (metodologia).

Bressan e Klein (2022), utilizaram como marcador temporal, o ano de 2012, por sua relação com a promulgação da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei nº 12.594/2012), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD como base de dados e por meio do descritor “Projeto de vida”, obtiveram um total de 157 trabalhos entre teses e dissertações. Tendo aplicado os critérios de inclusão e exclusão, foram considerados 19 trabalhos apresentados na tabela a seguir:

Quadro 1: Teses e Dissertações (2012-2022), por Bressan e Klein (2022) em ordem alfabética por nome do(a) autor(a).

	Título	**Autor(a)**	**Ano**
P-01	Adolescentes e uso problemático de substâncias psicoativas: História e Projeto	AFONSO, Renan de Morais	2020

	de Vida.		
P-02	Aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida: uma análise do discurso de jovens participantes do programa adolescente aprendiz.	ALVES, Daniele Cristina Brock	2014
P-03	Projetos de vida e relações interpessoais de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.	COSCIONI, Vinicius	2017
P-04	Projetos de vida e escolha profissional: dilemas dos estudantes do ensino médio.	COSTA, Elenara Farias Lazzarotto da	2016
P-05	Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores.	DANZA, Hanna Cebel	2014
P-06	Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento.	DANZA, Hanna Cebel	2019
P-07	Juventude, escolarização e projeto de vida: representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia Paraense.	FARIAS, Degiane da Silva	2018
P-08	A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.	GOMES, Maria Aparecida Gonçalves	2016
P-09	O amanhã de quem cresce: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual.	MATTIELO Junior, Gilberto Luiz	2015
P-10	Na terra da luz: o sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos. Projetos de vida e campo de possibilidades de jovens das classes populares – Fortaleza – CE.	OLIVEIRA, Antônia Aleksandra Mendes	2015
P-11	Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade.	PEREIRA, Alessandra de Paula	2018
P-12	Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento.	PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães	2013
P-13	Representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas.	RIBEIRO, Denize Ferreira	2018
P-14	Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública.	SILVA, Amanda Félix da	2019
P-15	Projetos de vida e estima de lugar: um estudo com jovens adolescentes de	SILVA, Debora Linhares da	2016

	escolas públicas de Fortaleza/CE.		
P-16	Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida.	SIRIANI, Fernando Feliz	2019
P-17	Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão – GO.	SOUSA, Michela Augusta de Moraes e	2020
P-18	Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no Pão dos Pobres.	STAUB, Gilmar	2013
P-19	Relação entre realização de tarefas domésticas, projetos de vida e gênero em adolescentes de nível socioeconômico baixo.	WICHMANN, Fredericko	2017

Fonte: Bressan e Klein (2022), p. 33.

Ao analisar os trabalhos, identificamos que das 19 pesquisas, apenas 3 trabalharam com projeto de vida e medida socioeducativa, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 2: Teses e Dissertações (2012-2022), em ordem alfabética por nome do(a) autor(a), que trabalharam diretamente com o conceito de projeto de vida e medidas socioeducativas.

Título		**Autor(a)**	**Ano**
P-03	Projetos de vida e relações interpessoais de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.	COSCIONI, Vinicius	2017
p-11	Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade.	PEREIRA, Alessandra de Paula	2018
P-13	Representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas.	RIBEIRO, Denize Ferreira	2018

Fonte: Extraída de Bressan e Klein (2022), p. 33.

Com intuito de ampliar a abrangência cronológica, replicamos a pesquisa, utilizando a mesma base de dados (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD) e o descritor “projeto de vida” buscando por pesquisas realizadas entre 2023 e 2025, ano do presente estudo, sendo encontrados 128 trabalhos. Considerando o interesse da pesquisa em curso, optamos por utilizar

como critério de exclusão, pesquisas que não apresentaram adolescentes como público alvo, revisões de literatura e resultados repetidos, de modo que permaneceram 42 estudos, sendo 30 dissertações e 12 teses, apresentados a seguir:

Quadro 3 Teses e Dissertações (2023-2025), em ordem alfabética por nome do(a) autor(a).

	Título	Autor(a)	Ano
P-01	Educação empreendedora e a pedagogia crítica freireana: um estudo sobre o projeto de vida no ensino médio em escolas públicas de Alagoas.	AMÉRICO, Paulo Diego Assis de Freitas	2025
P-02	Juventude do contexto rural: perspectivas sobre escola no processo dos projetos de vida.	BRAMÉ, Wanderson Diego	2023
P-03	Projeto de vida no ensino médio: entre orientação dos estudantes e/ou educação instrumentalizadora – percepções em uma escola pública estadual de São Mateus/ES.	BARBOSA, Márcia Muricí Redivo	2024
P04	Entre sonhos, metas e prazos: escola, juventudes e projetos de vida.	BRITO JÚNIOR, Luiz Carlos Gomes de	2024
P-05	Projetos de vida no contexto educacional público: Concepções de professores e estudantes.	BORGES, Anna Karolina Santoro	2023
P-06	Os estudantes de ensino médio de Inhumas: contextos, percepções e projetos de vida.	CHAGAS FILHO, João Roque das	2024
P-07	Por menos suposições e mais oportunidades: Juventude e Projeto de Vida em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas.	CALDAS, Rafaela Silva Marinho	2024
P-08	Bem-estar e projetos de vida de jovens do ensino médio no contexto da pandemia de Covid-19: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento.	CUNHA, Thaina Rocha	2025
P-09	Projeto de vida dos jovens camponeses: um olhar sobre a comunidade Ernesto Che Guevara no assentamento Antônio Conselheiro.	CAMARGO, Eduarda Carvalho	2023
P-10	Um olhar sobre a contribuição da Educação Profissional e Tecnológica para o projeto de vida do jovem cotista do IFPE Campus Recife.	CABRAL, Azenilda de Paula	2024

P-11	O novo ensino médio na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuaçu – SC: o componente curricular “projeto de vida” e a formação dos jovens.	CARNEIRO, Alexandra Carlesso	2023
P-12	As emoções e os projetos de vida das juventudes rurais da Zona da Mata mineira frente às mudanças climáticas.	DUARTE, Bruno Monteiro	2025
P-13	Projetos de vida possíveis: trajetórias escolares, autoconceito e expectativas de futuro de estudantes do ensino médio.	DIAS, Bárbara de Miranda Marques	2024
P-14	Juventudes, educação e desigualdades sociais: o papel da escola no Projeto de Vida dos jovens.	FARIAS, Francisca Bruna Pereira	2023
P-15	Novo Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica: percepção dos estudantes sobre a concepção de formação que orienta a unidade curricular Projeto de Vida.	FAGUNDES, Valéria Pereira	2025
P-16	Instabilidade e projetos de vida: as incertezas do mundo no caminho dos estudantes do ensino médio.	FRANCISCO, Antônio Marcos	2025
P-17	A sociologia e o projeto de vida: uma intervenção pedagógica realizada na escola E. E. B. Prefeito Germano Brandes Júnior da rede pública estadual de Santa Catarina.	GRISOLIA, Letícia da Silva Gloria	2024
P-18	Reconhecimento da voz dos jovens do Ensino Médio de periferia como condição da construção de seus projetos de vida.	LINS, Maria Cecília de Almeida e SILVA, Estellita.	2023
P-19	Intervenção psicanalítica clínico-política junto às adolescentes em privação de liberdade a partir da vivência onírica e do sonhar projetos de vida.	LOPES, Janara Pinheiro	2023
P-20	Projeto de vida como componente curricular.	MENDES, Daiane Ferreira	2023
P-21	Os projetos de vida dos jovens rurais do Instituto Federal Goiano e a pandemia da Covid-19.	MESQUITA, Marlene Aparecida	2024
P-22	Novo ensino médio na Bahia: contribuições do componente projeto de vida para/na formação de jovens de uma escola pública do semiárido nordeste II.	MEDEIROS, Rosa Maria de Oliveira	2023
P-23	Identificação de variáveis de carreira e fatores sociodemográficos relacionados à construção de projetos de vida de estudantes do Novo Ensino Médio.	MOREIRA, Ana Flávia da Silva	2025
P-24	Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista.	MORETI, Nicole Mieko Takada	2024

P-25	Projeto de Vida no ensino médio: currículo oficial e currículo em ação em escolas do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo.	MELLO, Sonia Regina Moraes de	2024
P-26	As relações familiares entre pais e adolescentes com TDAH e as influências para a construção do projeto de vida do filho.	OLIVEIRA, Cláudia Alexandre de Freitas	2023
P-27	Projeto de vida: entre escolhas e imposições.	PRESTES, Lilian dos Santos	2024
P-28	Jornalismo literário no novo ensino médio: oficina pedagógica para o Projeto de Vida.	PESSA, Bruno Ravanelli	2023
P-29	Relações entre competências socioemocionais e projeto de vida em adolescentes.	RODRIGUES, Jéssica Pierazzo de Oliveira	2024
P-30	O componente curricular Projeto de Vida: percepções de estudantes e educadores do Ensino Médio em tempo integral.	RODRIGUES, Elaine Aparecida Arruda	2025
P-31	Política, poder e governamentalidade: a Reforma do Ensino Médio e os discursos em torno do componente curricular Projeto de Vida.	RODRIGUES, Adriege Matias	2025
P-32	Influência do esporte no projeto de vida de adolescentes: um estudo exploratório.	ROSADO, Ana Flávia de Paula	2024
P-33	A percepção dos estudantes do Ensino Médio quanto ao seu Projeto de Vida e a contribuição da disciplina na sua formação.	SANTOS, Ewellin Valesca Rodrigues dos	2023
P-34	Programa de habilidades sociais e construção de projeto de vida para adolescentes em instituições de acolhimento.	SILVEIRA, Priscila Sá da	2024
P-35	A implementação do componente curricular Projeto de Vida: estudo de caso em uma escola de ensino médio do Ceará.	SANTOS, Kiana de Sousa	2023
P-36	O novo ensino médio no Espírito Santo: o componente curricular projeto de vida na formação dos jovens.	SILVA, Asenate Rodrigues e	2023
P-37	Educação profissional e tecnológica: uma análise do desenvolvimento da construção do projeto de vida no Instituto Federal de Brasília Campus Gama para a formação integral humana dos discentes.	SOUZA, Márcia Lúcia de	2023
P-38	Pandemia e exclusão social: rupturas sociais e projetos de vida de adolescentes brasileiros em cumprimento de medida socioeducativa de internação.	SENA, Bárbara Cristina Soares	2023
P-39	O ensino de história na perspectiva do	TRINDADE, Dominique Helen	2024

	projeto de vida e consciência histórica: uma proposta com estudantes da 1ª série da EETI Professora Clara Tetéo, na cidade de Macau/RN entre 2018-2023.	Silva	
P-40	Projeto de vida e juventude rural.	VENTORIM, Maria da Penha Rodrigues	2024
P-41	Projeto de vida na escola: compreensão de si e projeção de novas narrativas.	VENAS, Fabiana Moreira	2024
P-42	Concepções e expectativas de pais em relação ao projeto de vida de seus filhos na transição da adolescência para a vida adulta.	ZANBRANO, Pedro Dante Mendonça	2023

Fonte: elaborado pelo autor.

Os achados com a ampliação cronológica de revisão da literatura, nos permitem algumas observações preliminares. Inicialmente, considerando a proporção do montante de produções científicas por período, é possível dizer que houve um aumento das pesquisas sobre a temática dos projetos de vida na interface com a adolescência, ao passo que foram identificados 42 trabalhos em um intervalo de 3 anos (2023-2025) em detrimento dos 19 trabalhos apresentados como resultado da análise de Bressan e Klein (2022) em um intervalo de 10 anos (2012-2022).

Outro ponto de análise possível, refere-se à concentração dos trabalhos na área da educação, com destaque também em nossos achados. Em Bressan e Klein 2022, dos 19 trabalhos identificados, 10 apresentavam a educação como área de interesse, na mesma direção, nossa análise identificou que dos 42 trabalhos selecionados, 32 abordam a educação como área de estudo.

É visível o aumento da produção acadêmica e o crescente interesse pelo tema nos últimos anos, porém, nos preocupa a privação de liberdade como campo de pesquisa e a participação dos adolescentes em conflito com a lei, tomados como objeto de estudo. Acreditamos que essa participação precisa assumir a centralidade da produção científica, a fim de responder ao silenciamento progresivo dessa população, a redução das possibilidades de expressão de suas experiências, necessidades e expectativas que, estrutural e historicamente tem contribuído para sua invisibilização social. Nesse sentido, dos 42 trabalhos por nós analisados, apenas duas teses trabalharam com projeto de vida no contexto de privação de liberdade, conforme quadro abaixo:

Quadro 4: Teses e Dissertações (2022-2025), em ordem alfabética por nome do(a) autor(a), que trabalharam diretamente com o conceito de projeto de vida e medidas socioeducativas.

Título		Autor(a)	Ano
P-19	Intervenção psicanalítica clínico-política junto às adolescentes em privação de liberdade a partir da vivência onírica e do sonhar projetos de vida.	LOPES, Janara Pinheiro	2023
P-38	Pandemia e exclusão social: rupturas sociais e projetos de vida de adolescentes brasileiros em cumprimento de medida socioeducativa de internação.	SENA, Bárbara Cristina Soares	2023

Fonte: Elaborado pelo autor.

Somado-se os trabalhos filtrados dos resultados de Bressan e Klein (2022) às pesquisas por nós identificadas, evidenciaram que apenas cinco estudo se dedicaram ao tema no campo da medidas socioeducativas de privação de liberdade, em um intervalo de 14 anos que compreende o surgimento do SINASE em 2012 e 2025, ano limite do presente levantamento. Observou-se ainda, nos últimos dois anos, a ausência de publicações que atendessem ao interesse proposto pela presente pesquisa. O quadro a seguir apresenta os resultados relevantes:

Quadro 5: Resumo de Teses e Dissertações (2012-2025), em ordem alfabética por nome do(a) autor(a), que trabalharam diretamente com o conceito de projeto de vida e medidas socioeducativas.

Título		Autor(a)	Ano
P-03	Projetos de vida e relações interpessoais de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.	COSCIONI, Vinicius	2017
p-11	Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade.	PEREIRA, Alessandra de Paula	2018
P-13	Representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas.	RIBEIRO, Denize Ferreira	2018

P-19	Intervenção psicanalítica clínico-política junto às adolescentes em privação de liberdade a partir da vivência onírica e do sonhar projetos de vida.	LOPES, Janara Pinheiro	2023
P-38	Pandemia e exclusão social: rupturas sociais e projetos de vida de adolescentes brasileiros em cumprimento de medida socioeducativa de internação.	SENA, Bárbara Cristina Soares	2023

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em última análise, consideramos o objetivo geral e a metodologia presente nesses estudo, para compreender como se deu a participação dos adolescentes, cujos dados ilustramos no quadro abaixo:

Quadro 6: Teses e Dissertações (2012-2025) segundo objetivos e metodologia.

Título		**Autor(a)**	**Ano**	**Objetivo geral**	**Metodologia**
P-03	Projetos de vida e relações interpessoais de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.	COSCIONI, Vinicius	2017	Compreender de que maneira as relações interpessoais estabelecidas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação (ACMSEI) contribuem para a elaboração de seus projetos de vida.	Grupos focais (Qualitativa)
P-11	Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade.	PEREIRA, Alessandra de Paula	2018	Apreender o sentido dos projetos de vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado de Curitiba e região metropolitana antes, durante e depois da privação de liberdade.	Entrevista semiestruturada e diário de campo. (Qualitativa)
P-13	Representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas.	RIBEIRO, Denize Ferreira	2018	Analisar as representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas.	Técnica de Desenho-Est ória com Tema e roteiro de entrevista semiestrutura do. (Qualitativa)

P-19	Intervenção psicanalítica clínico-política junto às adolescentes em privação de liberdade a partir da vivência onírica e do sonhar projetos de vida.	LOPES, Janara Pinheiro	2023	Analisar as vicissitudes da intervenção psicanalítica clínico-política junto a adolescentes em privação de liberdade	Conteúdo clínico dos atendimentos psicológicos Intervenções psicanalíticas Clínico-políticas (Qualitativa)
P-38	Pandemia e exclusão social: rupturas sociais e projetos de vida de adolescentes brasileiros em cumprimento de medida socioeducativa de internação.	SENA, Bárbara Cristina Soares	2023	Compreender os impactos que a pandemia teve no que se refere a rupturas sociais e relacionais provocadas pela pandemia do COVID-19 na vida de adolescentes em situação de exclusão social, mais especificamente, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação.	Questionário de caracterizaçã o sociodemogr áfica dos participantes; Questionário Projeto de Vida; e Entrevista Semiestrutur ada. (Qualitativa)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observou-se nos estudos, uma preocupação, sobretudo com a maneira como os adolescentes concebem seus projetos de vida, à medida que atribuem sentido e valores, incluindo impacto de eventos externos em um panorama das condições subjetivas desse processo. No presente estudo, buscamos amplificar no campo dos projetos de vida, a compreensão das condições materiais, estruturais, relacionais, subjetivas e familiares para pensar a ampliação do universo de possibilidades, na elaboração e desenvolvimento de projetos de vida que façam sentido para o adolescente ao passo que podem também impactar a realidade social.

Também foi possível identificar uma forte tendência à abordagem qualitativa do tema, apresentando instrumentos e métodos que permitem uma participação direta dos adolescentes, cuja similaridade se apresenta no presente estudo, ao destacar a importância de espaços para amplificar a voz desse público específico, na tentativa de aproximação da realidade de adolescentes privados de liberdade, tanto no momento de cumprimento da medida de internação quanto das condições e experiências que a antecedem.

5 PROBLEMA E OBJETIVOS

Diante do exposto até aqui e da lacuna em relação à problematização dos Projetos de vida de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, propomos o seguinte problema que direciona nosso estudo: Como se caracteriza o contexto de direitos vivenciados e negados nos quais são elaborados os projetos de vida de adolescentes em conflito com a lei, privados de liberdade na Fundação Casa, segundo a sua própria percepção?

Para responder a este problema estabelecemos os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Problematizar as ambivalências entre as previsões legais e o universo de possibilidades vitais para a construção do projeto de vida, à luz das condições materiais (dimensão objetiva) e as significações (dimensão simbólica), depreendidas das trajetórias narradas pelos adolescentes em regime de privação de liberdade.

5.1OBJETIVOS ESPECÍFICOS

I - Descrever as condições objetivas e simbólicas de vida e familiar durante a infância e adolescência dos adolescentes internos da Fundação Casa.

II - Conhecer as metas de vida estabelecidas por cada adolescente ao serem internados na Fundação Casa

III - Levantar quais são os projetos de vida dos adolescentes internos e o que precisam para realizá-los na sua própria percepção.

IV - Identificar como estes adolescentes se imaginam no futuro.

V - Explorar a percepção dos adolescentes em relação a direitos e oportunidades (universo de possibilidades).

6. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA, TÉCNICAS EMPREGADAS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa, em relação à sua natureza, caracteriza-se como uma **pesquisa aplicada** uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos às ações educativas relacionadas às medidas socioeducativas. Silva (2001); Creswell (2010).

Do ponto de vista da abordagem do problema, é uma **pesquisa qualitativa** que considera a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números e a atribuição de significados, são a base do processo de pesquisa . Silva (2001).

Na mesma direção, para Minayo (2001), O universo da produção humana, em resumo, a complexidade de suas relações, representações e intencionalidade constituem-se objeto da pesquisa qualitativa de modo que dificilmente possa ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Angrosino (2012), apesar de considerar a multiplicidade de abordagens relativas à pesquisa qualitativa, enfatiza sua compreensão externa do mundo, por meio da análise das experiências de indivíduos e grupos. Essas experiências podem ser abordadas por meio da análise de conhecimentos, relatos e histórias cotidianas, para compreender, descrever e às vezes explicar fenômenos sociais.

Na direção dos objetivos, o presente estudo é de **ordem exploratória**, uma vez que busca a familiaridade com o tema , com vistas à explicitá-lo e / ou criar hipóteses, processo que envolve levantamento bibliográfico e entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Silva (2001).

Em relação aos procedimentos técnicos, como já sugere a pesquisa exploratória, consideramos a **pesquisa bibliográfica** para a compreensão do tema a partir dos materiais já publicados e **levantamento** em razão da interlocução direta com as pessoas cuja realidade se deseja aproximar.

Utilizamos a **entrevista semi-estruturada** como instrumento de coleta de dados, especialmente por permitir “...obter informes contidos na fala dos atores sociais.” Minayo (2001, p. 21), oportunizando a formulação de questões ou tópicos abertos, dando maior flexibilidade e tornando mais dinâmico o processo de entrevista. Essas características favorecem o detalhamento das respostas e maior abrangência na obtenção dos dados. Maia (2020).

Ao considerar a ideia de oposição e conflito entre privação de liberdade e universo de possibilidades, em que pese a promoção ou limitação de direitos para a construção de projetos de vida na adolescência, nos desafia um desenho metodológico capaz de assegurar a esse público, lugar, espaço e voz. Tal desafio, nos leva aos caminhos da pesquisa social, propriamente por abordar “...o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.” Minayo (200 p. 14)

Para alcançar o objetivo apresentado, a metodologia proposta, consiste no trabalho com as experiências de adolescentes em privação de liberdade, à luz de uma abordagem qualitativa do seu conteúdo. Minayo (2001)

A coleta de dados foi realizada em um Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA, no interior de São Paulo. As entrevistas foram realizadas em uma única data, evitando ao máximo, a interferência na rotina do Centro, bem como a disponibilidade dos adolescentes em compartilhar suas experiências na direção da construção de novos conhecimentos.

Para isso, foram necessárias obtenção do parecer favorável da UNICASA, Universidade Corporativa da Fundação - CASA, por meio da Portaria Normativa Nº 469/2024 e autorização legal do juiz da vara da infância e juventude da comarca à qual o Centro de Atendimento está vinculado.

O estudo também cumpriu os requisitos éticos para realização de pesquisas com seres humanos, tendo obtido parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto - Unesp, em 12 de setembro de 2025.

Após reunião online realizada entre pesquisador, representantes do setor pedagógico da UNICASA e responsáveis pelo Centro de Atendimento, procedeu-se

à indicação dos adolescentes. Nesse sentido, para obtenção de menor impacto na composição do grupo, sugeriu-se a adoção da idade como único critério de seleção a ser observado, de modo que fosse convidado um adolescnete de cada faixa etária, compreendida entre 13 a 17 anos.

A aplicação das entrevistas foi realizada em 19 de dezembro de 2025 e contou com a participação de 5 adolescentes, respectivamente de 13, 14, 15, 16 e 17 anos, todos do sexo masculino. Em relação ao indicador sociodemográfico de cor, três adolescentes se autodeclararam pardos, um branco e um reconhecidamente preto retinto.

Em relação ao cumprimento de medidas socioeducativas, três dos participantes possuíam experiências anteriores e dois cumpriam internação pela primeira vez.

Foram utilizadas perguntas abertas nos moldes da entrevista semi-estruturada enquanto procedimento que permitiu “obter informes contidos na fala dos atores sociais". Minayo (2001, p. 21). Ainda na perspectiva da autora, sobre a qualidade subjetiva dos dados pretendidos e a maior apreensão do conteúdo, adotou-se o registro das respostas apresentadas pelos adolescentes, realizadas por escrito pelo próprio pesquisador, considerando os limites de segurança, o uso restrito de tecnologias e possíveis dificuldades com leitura e escrita por parte dos participantes.

Somado a isso, o cumprimento da Portaria Normativa Nº 469/2024 que regulamenta a realização de pesquisas no sistema socioeducativo, específica quantidade de participantes, tempo máximo de permanência do pesquisador na unidade, período de permanência com o adolescente individualmente e delimita as ações metodológicas nesse sentido, prezando pela segurança e proteção dos internos.

Para viabilizar a coleta, foram obtidas as assinaturas dos adolescentes, seus pais ou representantes legais, respectivamente relacionadas aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), procedimento realizado pela própria unidade de atendimento socioeducativo.

Para o tratamento e interpretação dos dados, propõe-se a análise de conteúdo por Bardin (2009), como metodologia que permitiu a definição das categorias descritivas emergentes, a codificação das palavras e expressões significativas e a interpretação dos conteúdos a elas referentes a fim de alcançar os objetivos da pesquisa.

O processo se desenvolveu em três etapas principais sendo:

1- Pré-análise

Com objetivo de organizar e preparar o material para análise, foi realizada a leitura flutuante das respostas e a organização dos conteúdos em tabelas de acordo com cada objetivo específico, sendo utilizado a totalidade das falas distribuídas no conjunto de perguntas que compunham a sessão.

2- Exploração do material

Nessa etapa, o objetivo foi a codificação e categorização das respostas. Para isso, definiu-se palavras e expressões mais significativas como unidades de registro e posteriormente agrupadas em categorias temáticas ou analíticas.

3- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Objetivando dar sentido aos dados e construir as interpretações, optou-se pela indução, para a construção de generalizações a partir da experiência relatada pelos adolescentes. Nesse sentido, a interpretação contém a identificação de padrões, semelhanças e/ou recorrências entre os dados.

7. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Cumpre, a priori, ressaltar que as possibilidades de diálogo que desejamos desenvolver, incidem sobre um grupo invisibilizado, racializado, marginalizado, criminalizado e que, historicamente, continua sofrendo reiteradas violações de direitos. Nesse sentido, essa discussão tem a responsabilidade de amplificar a voz dos adolescentes, considerando sua condição humana, seus sonhos, desejos e inquietudes, possibilitando ainda a escuta como um direito fundamental, frequentemente violado nos espaços de restrição e privação de liberdade.

Ponderamos também, as dificuldades de acesso ao campo de pesquisa, bem como os limites da atuação de um pesquisador em um único contato para coleta de dados, em face da necessária ampliação do protagonismo dos adolescentes, sob a perspectiva da construção e não somente de participação. Os “meninos da fundação CASA”, ao dividirem conosco suas experiências, são delas protagonistas.

O primeiro ponto a ser tratado, apresenta-se de modo a evidenciar a necessidade de retomada do debate racial, na tentativa de reafirmar a existência de estruturas sociais reprodutoras de práticas que sustentam desigualdades históricas e naturalizam a subalternização de corpos negros (pretos e pardos).

Nesse sentido, como já apontado por Arantes (2010) e Daminelli (2022), históricamente, as ações de proteção do estado, traduzidas nas rodas de expostos, reformatórios e prisões, possuíam um caráter sanitarista e atingiam sobretudo, crianças e adolescentes negros, pobres e vulneráveis. A concentração dessa população em situação de desproteção é evidenciada a partir do movimento de abolição da escravatura, especialmente das condições em que ocorreu.

As desigualdades desse processo, permanecem de maneira estrutural em nossa sociedade e no campo da institucionalização de adolescentes em conflito com a lei, se revela amplamente, considerando os dados apresentados de maneira contínua pelo levantamento anual do SINASE. Em 2023, revelou que no Brasil, mais da metade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa eram negros, em 2024, negros pretos e pardos, continuaram sendo maioria,

chegando a 58% do total. No estado de São Paulo, esse recorte é ainda mais evidente, chegando à aproximadamente 70% dos internos.

No presente estudo, a concentração de adolescentes negros, pretos e pardos também se reveleu maioria, tendo apenas um dos cinco adolescentes se auto-declarado branco. Essa constatação nos leva às contribuições de Ortegal (2019) ao levantar a discussão sobre a criminalização da adolescência negra e periférica no país.

A imputação da prática de atos infracionais a estes adolescentes, tende a atenuar as responsabilidades do estado e da sociedade para com as garantias constitucionais, levando a graves falhas na execução de políticas públicas e promoção de ações afirmativas que contribuam para a diminuição das desigualdades e o alargamento do acesso desses adolescentes a direitos básicos, como destacam Costa e Guedes (2017).

Ao descrever as condições de vida dos adolescentes privados de liberdade, tomamos por base, garantias básicas previstas no ECA como direito à vida, à saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, direito à educação, cultura, esporte e lazer, à profissionalização e proteção no trabalho.

Com o intuito de apresentar sistematicamente os dados obtidos, optou-se por organizar os achados em blocos analícos, estruturados em consonância com os objetivos delineados para este estudo.

Como tentativa de favorecer a organização pedagógica, apresentaremos os resultados em dois quadros para cada indicador, O primeiro será relativo à apresentação das perguntas e respostas de cada objetivo específico e o segundo à análise propriamente dita.

7.1 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE VIDA, CONTEXTO FAMILIAR E SIGNIFICAÇÕES DURANTE A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Este tópico apresenta os dados e a discussão relacionada ao nosso primeiro objetivo, a saber: descrever as condições objetivas e simbólicas de vida e familiar durante a infância e adolescência dos jovens internos na Fundação Casa.

Na tentativa de abarcar uma descrição mais próxima possível das condições materiais e subjetivas de vida e familiar dos adolescentes, elegemos oito indicadores principais, respectivamente: habitação, alimentação, trabalho e renda, esporte, cultura, lazer e educação. A definição dos indicadores está diretamente relacionada às garantias legais previstas no Estatuto da Criança e do Adolescnete (1990) como um conjunto de direitos fundamentais para infância e adolescência.

Inicialmente, cada indicador será apresentado contendo o bloco de perguntas que o compõe e suas respectivas respostas, posteriormente, as categorias emergentes, palavras e expressões significativas e a interpretação do conteúdo das verbalizações dos adolescentes em um quadro de análise categorial por indicador.

7.1.1 Sobre as condições de habitação

O direito à moradia é um direito humano fundamental que garante a todos um lugar seguro, pacífico e digno para viver. Reconhecido internacionalmente desde 1948, ele vai além de quatro paredes e um teto, englobando infraestrutura, saneamento, segurança da posse e custo acessível.

No Brasil, o acesso à habitação possui firme fundamentação legal, sendo de maneira elementar, reconhecida como um direito social pelo art, 6° da Constituição Federal (1988), reforçada como direito fundamental pela Emenda Constitucional n° 90/2015 e mais recentemente pela Lei n° 10.257/2021, conhecida como Estatuto da Cidade, com a função de regulamentar a política pública urbana e a função social da habitação.

Nesse sentido, políticas públicas como o programa Minha Casa Minha Vida (2009-2020), Casa Verde e Amarela (2020-2023) e Imóvel da Gente (2024), promovem o acesso à moradia digna como elemento estruturante da cidadania e da dignidade humana.

Ainda que se apresentem esforços na direção da generalização efetiva deste direito, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) – IBGE, 2022, desenvolvida pela Fundação João Pinheiro, apontou que o déficit habitacional brasileiro chega a 6.215.313 domicílios.

Na tentativa de compreender a realidade dos adolescentes quanto a esse direito, foram feitas 10 perguntas relacionadas ao tema. O quadro 7 apresenta as perguntas e as respostas dos participantes.

Quadro 7: Perguntas e respostas sobre habitação.

Habitação	**Respostas dos adolescentes**				
	A-1	**A-2**	**A-3**	**A-4**	**A-5**
Descreva a casa onde mora(va) antes de vir pra cá?	Uma casa simples Sr. uma sala, uma cozinha, três quartos, o quintal era grande, de terra, chão simples, sem forro.	Era uma casa boa, classe média... era verde, 10 x 20, três quartos, dois banheiros, uma cozinha, era da minha tia.	Uma casa normal, grande, três quartos, dois banheiros, uma cozinha, sala e uma marcenaria.	Tinha uma frente bonita, quintal grande, seis cômodos, sala, cozinha, dois quartos e dois banheiros, tinha uma casa de fundo, onde meus avós moravam.	Eram três quartos, duas cozinhas, uma sala, dois banheiros, tinha um fundo e varanda.
Você considera seu bairro seguro ou identifica situações de risco/violência?	Seguro não é Sr. Tem os pontos de tráfico de drogas.	Não... É um bairro tranquilo.	Não	Sim.	Não
Sua casa é própria, alugada, financiada ou cedida?	Cedida pela avó	Própria	Própria	Própria	Própria
Possui água encanada?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Possui energia elétrica?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Possui saneamento básico (esgoto)?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tem quantos cômodos?	6	7	9	6	8
Quantas pessoas moram na mesma casa?	2	3	4	5	5
Possui um	Sim	Sim	Sim, o quarto	Divido com	Tenho meu

quarto só para você ou divide com outras pessoas?			que era do meu irmão.	meu irmão	quarto
Qual o sentimento que tem em relação ao local onde morava? Por que?	Amor e carinho, por causa do meu pai e da minha avó (falecida)	Um lugar bom, sentimento de paz, tudo tranquilo, era ordem lá, é muito organizado.	Falta, saudade, liberdade, de fazer o que gosto, quando quero.	Lembranças boas, brincadeiras com minha mãe e meu irmão, felicidade... Talvez não, bem porquê estava com minha mãe mais querendo ou não era muita briga, com pai e mãe, meu pai com minha avó, eu e meu pai, eu e meu irmão.	Saudades... Só isso.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das respostas apresentadas no quadro 7 , de forma panorâmica, é possível perceber que há diferentes condições de moradia, a maioria descrita como própria e compartilhada, apresentando estruturalmente condições básicas para abrigo e proteção das famílias. Observa-se que o direito à habitação esteve presente, apresentando saneamento básico, cobertura de energia elétrica, água encanada e espaços privativos em relação à coabitação, sugerindo a promoção das construções individuais.

É importante destacar que esse contexto é recorte da vivência de adolescentes oriundos de uma região com alto Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e onde as condições mencionadas, alcançam quase 100% da população. Realidade essa que pode ser discrepante em outras regiões do país, à exemplo do acesso ao saneamento básico que em alguns territórios alcançam apenas 40% das famílias como apontam os relatórios mais recentes do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento SNIS (2022–2023).

Ainda em relação a essas garantias, os adolescentes ofereceram respostas que indicam um conteúdo subjetivo permitindo a interpretação de que em suas

narrativas, atribuem à moradia, representações que vão além da materialidade, atravessa os critérios objetivos e atinge uma dimensão simbólica na qual esse espaço implica, no tempo presente, uma ausência, uma falta, ao passo que abriga contradições que vão desde o sentimento de pertencimento e a existência de memórias afetivas, às tensões relacionais no campo da convivência doméstica.

A casa também pode ser descrita como lugar de autonomia, liberdade e expressão livre dos desejos, o que a difere da institucionalização que impõe aos jovens, o controle do tempo, do espaço e dos corpos.

De maneira geral, a garantia do acesso à moradia digna e segura é um direito fundamental que impacta diretamente no desenvolvimento do adolescente como destaca Erikson (1968), descrevendo à como um espaço seguro é essencial para que se possa construir sua identidade, evitando rupturas traumáticas e experiências de insegurança e desamparo.

O quadro abaixo, ilustra a relação entre as respostas apresentadas pelos adolescentes, as categorias identificadas e a interpretação do seu conteúdo.

Quadro 8: Análise categorial do indicador de habitação.

Habitação	**Palavras / expressões significativas**	**Categoria temática**	**Interpretação**
	“Uma casa simples… chão simples, sem forro”	Simplicidade e precariedade	Refere-se a existência de uma estrutura básica, porém sem acabamento, atendendo de maneira básica as necessidades da família.
	"Tinha uma frente bonita, um quintal grande..." "Era uma casa boa, classe média... era verde..." "Tinha um fundo, (quintal) e varanda." “Marcenaria”	Estética e funcionalidade	Indica a valorização do espaço físico e a possibilidade de utilização dos ambientes de modo a produzir maior conforto à família.
	“Era da minha tia” “Onde meus avós moravam”	Vínculo familiar e pertencimento	Manifesta a importância das relações familiares e a presença de coabitação geracional.

	“Liberdade, de fazer o que gosto, quando quero” "Tenho meu quarto."	Liberdade e autonomia	Expressa uma visão da casa como espaço de autonomia em antagonismo à privação de liberdade.
	“Saudades... Só isso” "Amor e carinho, por causa do meu pai e da minha avó (falecida)" "Lembranças boas, brincadeiras com minha mãe e meu irmão, felicidade..."	Saudade, falta e afeto	Revela o lugar da falta, um sentimento nostálgico relativo à vivências afetivas e o valor simbólico da moradia ausente.
	“Lembranças boas… felicidade… mas… era muita briga, com pai e mãe, meu pai com minha avó”	Ambivalência afetiva	Mostra a experiência concomitante de lembranças positivas e conflitos familiares.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da análise categorial, observa-se que o acesso à habitação como um direito, ainda que de maneira básica, aparece como uma garantia, sendo a ele atribuído valor material e simbólico.

Nesse sentido, apoiados por Lev Vygotsky (1934), em uma perspectiva histórico-cultural, compreendemos o lar como o lugar das primeiras interações. É neste espaço que a criança e o adolescente internalizam valores e normas por meio das relações sociais estabelecidas com o outro e com o grupo.

O sentimento de segurança e a existência de condições materiais, aproximam o espaço casa da valorização e importância dos afetos e das relações parentais, abordados por Winnicott (1965) como produtos de um ambiente suficientemente bom, capaz de oferecer segurança emocional, indispensável para o desenvolvimento saudável.

A narrativa apresentada pelos adolescentes, sugere que o afastamento familiar constitui-se como condição emergente para o surgimento de sentimentos positivos e de valorização familiar em detrimento da experiência da privação de liberdade.

7.1.2 Sobre segurança alimentar

O acesso à alimentação adequada é um direito humano fundamental reconhecido internacionalmente pela ONU. Ele garante a todos acesso regular, permanente e livre a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente, promovendo a dignidade da pessoa humana, a saúde e uma vida sem fome.

Destacamos como marcos normativos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):** Estabelece no Artigo 25 que toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação; **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pacto de 1966):** Reconhece o direito de todos a um nível de vida adequado e a estar livre da fome

Durante as entrevistas realizamos 5 perguntas relacionadas à segurança alimentar. O quadro 9 apresenta as perguntas e as respostas dos participantes.

Quadro 09: Perguntas e respostas sobre alimentação

Alimentação	**Respostas dos adolescentes**				
	A-1	**A-2**	**A-3**	**A-4**	**A-5**
Como eram as refeições que fazia na sua casa?	"No café da manhã tinha bolacha, pão, às vezes almoçava em casa ou no serviço e a janta."	"Era um pouco ruim... desequilibrada comia salgado, doce, não era tanto comida."	"Tomava café, fazia pão em casa, almoçava. À tarde, comia salgado na mercearia e jantava de acordo com o horário da mercearia."	"Arroz e feijão."	"Café da manhã, almoço, janta e às vezes comia antes de dormir, mas nem sempre."
Na sua casa/família, conseguia fazer três refeições por dia?	"Sim, às vezes eu fazia, as vezes meu pai fazia, era uma comida simples."	"Conseguia... café da manhã não tomava, acordava tarde, depois do almoço beliscava ou ia comer um salgado."	"Sim, de acordo com a rotina de atendimento."	"Eu não ficava em casa, não almoçava em casa, almoçava na escola, em casa, só janta, café da manhã também era na escola."	"Às vezes não, eu não estava em casa, ficava muito tempo fora."

Algum dia, seus pais ou responsável pela casa, preocupou-se por não saber se haveria comida para fazer todas as refeições?	"Sim, meu pai não era registrado, pagava um serviço aqui, outro ali, às vezes era só feijão e arroz, mas nunca faltou."	"Nunca"	“Sim, minha família sobrevivia de eventos, vendia lanche nas festas. Na época da pandemia passamos por necessidades. "	"Brigam por causa de dinheiro, que estava faltando."	"Não"
Você alguma vez se preocupou se conseguiria fazer as refeições do dia?	"Não, meu pai sempre deu um jeito."	"Não"	"Percebia no olhar dos meus pais que não tinha segurança, dependia das vendas diárias."	"Não"	"Não em casa, mas na rua quando vendia droga sim."
Quando pensa nas refeições que fazia, qual seu sentimento?	"Ah... de amor Sr., estava com meu pai e minha avó."	"Ah... Eu gosto de comer, saúde!"	"Fico lembrando das besteiras, salgadinho, doces, presunto... Bebia guaraná. Aqui nós não bebemos guaraná."	"Agradecido, por ter aquilo pra comer, eu poderia não estar comendo por falta de dinheiro, ou poderia estar morto por causa de um tiro."	"Felicidade neh Sr., não falta, agradecimento também."

Fonte: Elaborado pelo autor.

A alimentação, consiste em um dos principais fatores para o desenvolvimento saudável, reflete nas respostas dos adolescentes como canal para as experiências afetivas familiares, mesmo atravessada por condições adversas que impactam diretamente sobre a qualidade e a segurança alimentar.

O acesso à alimentação apresenta-se irregular, revelando o esforço dos responsáveis pela sobrevivência. Nesse cenário, identifica-se a presença de vínculos informais de trabalho, impactando diretamente a segurança alimentar das famílias.

Somando-se a isso, a insuficiência de renda das famílias, constitui-se uma dificuldade compartilhada, inclusive pelo adolescente que, ao reconhecer o esforço dos genitores, tendem a desenvolver estratégias para contribuir com a dinâmica da manutenção das necessidades básicas.

Depreendemos dessa realidade, a possibilidade de diálogo com os dados apresentados pelo último levantamento do sinase (2024), relativos à tipificação dos atos infracionais atribuídos à adolescentes no Brasil sendo, 40,1% de roubos, 26,5% tráfico de drogas e 9,3 % furto. Somados, os três representam 75,9% dos atos infracionais registrados no período.

Considerando a condição socioeconômica da maior parte das famílias brasileiras, especialmente aquelas cuja renda per capita está abaixo de um salário mínimo, a prática de atos infracionais pode ser interpretada como uma estratégia desenvolvida no contexto familiar, dada a escassez material e a necessidade de sobrevivência. Nessa direção, a compreensão dessas condutas não deve ser limitada apenas à ótica judicial, tais transgressões podem sinalizar um comportamento adaptativo em resposta a condições estruturais, privações e exclusão social.

A conduta infracional, ainda que atravessada pelo risco de sanções, pode funcionar como mecanismo produtor de acesso imediato a recursos financeiros, revelando a interseccionalidade entre vulnerabilidade econômica, ausência de políticas públicas e o envolvimento cada vez mais precoce de adolescentes em atos infracionais.

Destaca-se que o perfil econômico das famílias apresenta-se geralmente organizado em torno de vínculos informais de trabalho, com impacto direto na segurança alimentar. Em sua dimensão afetiva, conota-se ao espaço da alimentação, os valores da convivência familiar, sentimentos positivos como amor e gratidão, mesmo diante dos desafios diários para o acesso mínimo.

As respostas dos jovens demonstram que ainda que a alimentação pudesse ser pouco diversificada, eles não enfrentaram contextos de insegurança alimentar, entendida como situações nas quais as pessoas não têm acesso regular e permanente a alimentos em quantidade e qualidade suficientes para a sobrevivência, geralmente relacionadas à renda econômica.

As falas também demonstram que a garantia da alimentação sempre esteve ligada diretamente às condições imediatas de trabalho dos pais. Mas de maneira

geral, podemos perceber que o direito à alimentação foi vivenciado por estes adolescentes.

Assim, a alimentação figura como um indicador das expressões sociais de risco e vulnerabilidade, más também como representação simbólica do afeto e do reconhecimento do esforço da família no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das dificuldades de manutenção da sobrevivência dos seus membros, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 10: Análise categorial do indicador de alimentação.

Alimentação	**Palavras / expressões significativas**	**Categoria temática**	**Interpretação**
	“No café da manhã tinha bolacha, pão…”, “Arroz e feijão”, “Café da manhã, almoço, janta” "Tomava café, fazia pão em casa, almoçava."	Rotina básica de alimentação	Sinaliza uma regularidade das refeições, ainda que sejam simples e pouco variadas.
	“Almoçava na escola… café da manhã também era na escola”, “Comia salgado na mercearia” "De acordo com a rotina de atendimento."	Alimentação fora de casa	Mostra que havia acesso de outros locais para alimentação, revelando uma rotina instável.
	“Meu pai não era registrado… às vezes era só feijão e arroz, mas nunca faltou" “Na pandemia passamos por necessidades” “Brigam por causa de dinheiro”	Precariedade e insegurança alimentar	Indica risco social e vulnerabilidade econômica, com rebatimentos diretos na alimentação.
	“Meu pai sempre dava um jeito” “Dependia das vendas diárias”	Resiliência e esforço familiar	Revela estratégias familiares para minimizar os impactos de condições adversas sobre a garantia do alimento.
	“Ah… de amor Sr., estava com meu pai e minha avó” “Agradecido, por ter aquilo pra comer” “Felicidade neh Sr., não falta, agradecimento”	Alimentação e dimensão afetiva	O alimento parece estar associado aos laços de afeto, revelam sentimentos de gratidão, satisfação e reconhecimento pelo acesso, mesmo em momentos de escassez,

			indo além da dimensão material.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar as categorias emergentes, é possível estabelecer diálogo entre o acesso à alimentação simples e pouco variada e condições de trabalho. Essa relação foi amplamente discutida pelo economista e sociólogo Paul Singer (2002), ao abordar como vínculos instáveis de trabalho, caracterizados por baixa remuneração e ausência de direitos trabalhistas, afetam diretamente a renda das famílias, limitando escolhas básicas como a alimentação.

Na dimensão do acesso, outros espaços como a rua e a escola aparecem como alternativas, muitas vezes garantindo esse direito básico. Na mesma direção, reconhece-se que as famílias precisam desenvolver estratégias e esforços significativos para promover a superação de condições externas como foi o caso da pandemia de covid 19 e a ausência de trabalho regular para amenizar os impactos diretos na alimentação.

A garantia do acesso à alimentação, assim como da habitação, também apresenta elementos da constituição subjetiva do adolescente. Para Winnicott (1965) e Bronfenbrenner (1996), essa correlação se explica exatamente pela satisfação das necessidades básicas e a construção dos vínculos afetivos, o que se encontra no reconhecimento do esforço familiar e sentimentos de gratidão expressos pelos adolescentes.

Portanto, a garantia desses direitos básicos implica diretamente nas condições de desenvolvimento integral do adolescente, e nas possibilidades a partir dessas vivências.

7.1.3 Sobre Trabalho e renda da família

O direito ao trabalho e a uma renda digna são pilares dos direitos humanos, fundamentais para garantir a sobrevivência, a autonomia e o respeito à dignidade de todo cidadão. Eles abrangem condições justas, salário igualitário, proteção contra o desemprego e o combate a qualquer forma de exploração. Destacamos alguns marcos normativos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (onu, 1948), em seu Artigo 23, estabelece que toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre

escolha de emprego, a condições justas e à proteção contra o desemprego; a Organização Internacional do Trabalho (OIT), baseia-se na liberdade, equidade, segurança e dignidade, combatendo o trabalho infantil e o trabalho análogo à escravidão.

Durante as entrevistas realizamos 8 perguntas relacionadas ao trabalho e renda dos pais/responsáveis pelo sustento da família. O quadro 11 apresenta as perguntas e as respostas dos participantes.

Quadro 11: Perguntas e respostas sobre trabalho e renda.

Trabalho e renda	**Respostas dos adolescentes**				
	A-1	**A-2**	**A-3**	**A-4**	**A-5**
Quem é responsável pelo sustento da família?	"Meu pai."	"Minha tia"	"Meu pai e minha mãe."	"Minha mãe."	"Meu pai e minha mãe."
Qual é o total da renda familiar?	"De três a quatro mil."	"Três mil."	"Uns seiscentos reais por dia, não sei falar Sr. não mexia nessa parte."	"Uns cinco mil."	"uns seis mil"
Quantas pessoas vivem com essa renda?	2	3	4	5	5
Quais pessoas da casa trabalham?	"Eu e meu pai."	"Minha tia"	"Todos."	"Meu pai, minha mãe e meu irmão."	"Meu pai, minha mãe e minha irmã."
Em que trabalham?	"Meu pai é pintor, trabalha pintando casas".	"Minha tia já é aposentada, mas trabalha em um buffet."	"Na mercearia da família."	"Meu pai é caminhoneiro, minha mãe trabalha de babá e faxina e meu irmão de jovem aprendiz."	"Meu pai é eletricista, minha mãe trabalha com bronzeamento artificial e minha irmã é designer de uma e sobrancelha."
Já precisou trabalhar para ajudar em casa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

O que fazia?	"Área de construção civil Sr., pintura, hidráulica..."	"Reforma de carroceria de caminhão."	"Trabalhava na mercearia atendendo os clientes, faxina, de jardineiro, colocando piso e coletando seringa."	"Já trabalhei no ferro velho, de garçom nos quiosques da represa e vendia droga."	"Atividade de tráfico Sr., também trabalhei pela ARPRON no hospital."
Caso tenha trabalhado, como isso afetou sua vida na escola?	"Quase não ia na escola Sr., era bem pouco, trabalhava o dia todo, ficava cansado."	"Não cheguei a parar, mas faltava bastante."	"Parei de estudar pra ajudar, minha mãe já está idosa e não conseguia tocar a mercearia. Tentei voltar, mas não tinha vaga na parte da manhã. Agora vou ver quando voltar."	“Não, eu estudava de manhã e trabalhava à tarde."	"Sim, faltava muito e não fazia as coisas."

Fonte: Elaborado pelo autor.

De modo abrangente, as respostas estão relacionadas à capacidade de manutenção das necessidades básicas da família. Adotando o critério de renda per capita (consiste na divisão do total da renda pelos integrantes do núcleo familiar), as famílias não atingem o equivalente a um salário mínimo que é atualmente de R$1.518, e em sua maioria de responsabilidade dos genitores.

A ONU não defende um valor único de renda per capita para todos os países, mas estabelece o limiar de **pobreza extrema** em US$ 2,15 por dia (cerca de R$ 355 mensais) ; **pobreza moderada** em US$ 3,65 (cerca de R$ 602 mensais) **pobreza relativa** em US$ 6,85 (cerca de R$ 1.130).

No Brasil, considerando os dados do **CadÚnico** (Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal), utilizado para identificar e conhecer as famílias de baixa renda, considera em pobreza extrema, famílias com renda per capita de até R$ 218/mês, de baixa renda com até ½ salário mínimo, o equivalente a mais ou menos 810/mês em 2026 e acima da linha de baixa renda, más ainda

vulnerável, famílias que contam com uma per capta de aproximadamente um salário mínimo (R$ 1.621,00).

A análise das informações dos adolescentes quanto ao percentual de renda, indicam que as famílias estão acima da linha de baixa renda, porém ainda apresentam vulnerabilidades e necessidades. A exemplo, uma renda familiar de R$6 mil dividida para 5 pessoas da composição familiar equivale a R$1.200/mês, uma renda de R$5 mil dividida para 5 integrantes equivale a R$1.000/mês.

A maior per capita apresentada pelos adolescentes (R$ 2 mil/mês), se aproxima da renda média domiciliar per capita no Brasil que atingiu o valor de **R$ 2.316**, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), dado oficial divulgado pelo com base no levantamento completo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Frente aos dados, resgatamos as contribuições de Marx (2011), ao destacar que a renda média, pode camuflar desigualdades estruturais e não garantir a satisfação plena das necessidades humanas. Nessa direção, Sen (2000) alerta que, medir apenas a renda média não capta o verdadeiro bem-estar, é essencial que se possa avaliar o acesso às condições para viver com dignidade, para além da sobrevivência.

Observa-se também a fragilidade dos vínculos trabalhistas, condições precárias de trabalho e a necessidade de complementação de renda, na tentativa de atender às necessidades do núcleo familiar.

Convém destacar que o direito ao trabalho é um direito humano fundamental. Ele garante a todo indivíduo a livre escolha de emprego, remuneração justa, proteção contra o desemprego e condições seguras. Essa relação exige a defesa da dignidade humana, impedindo práticas como a exploração abusiva e o trabalho análogo à escravidão.

Quadro 12: Análise categorial do indicador de trabalho e renda Familiar.

Trabalho e renda	**Palavras / expressões significativas**	**Categoria temática**	**Interpretação**
	“Já precisou trabalhar para ajudar em casa?	Trabalho precoce para sustento	Indica que a prática de trabalho infantil ou

	Sim”		adolescente esteve presente como estratégia de sobrevivência recorrente para todos os participantes da pesquisa.
	“Área de construção civil… pintura, hidráulica” “Reforma de carroceria de caminhão” “Ferro velho, garçom”	Atividades informais e precárias	Mostra inserção em trabalhos desprotegidos, ocupações informais, de baixa remuneração e alta exigência física, aspectos que podem caracterizar a prática de exploração do trabalho infantil.
	“Vendia droga”; “Atividade de tráfico	Trabalho ilícito	Revela envolvimento em práticas infracionais que podem ser vistas como alternativa de produção de renda, um reflexo da vulnerabilidade social e negação do direito à profissionalização e preparação para o mundo do trabalho.
	“Quase não ia na escola”; “Faltava bastante”; “Parei de estudar pra ajudar minha mãe”; “Sim, faltava muito e não fazia as coisas”	Impacto na escolarização	Demonstra que o trabalho pode estar relacionado ao comprometimento dos processos de escolarização, sobretudo quanto à frequência escolar, gerando evasão ou baixo rendimento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em síntese, o conteúdo emergente das vivências dos adolescentes, demonstram que o direito ao trabalho de seus progenitores não é garantido e quando acessado, possui vínculos precários e frágeis representando insegurança e instabilidade nas condições de vida.

Percebemos que na vivência familiar destes jovens, o trabalho pode ser enxergado como uma necessidade compartilhada que envolve os adolescentes na construção de estratégias para a sobrevivência familiar, com impacto direto na relação do adolescente com a escola e o processo de desenvolvimento da aprendizagem, como afirmam Silveira e Robazzi (2023) ao destacar que o trabalho precoce reduz o tempo de estudo e compromete aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho é entendido como uma obrigação familiar, indicando a responsabilidade precoce do adolescente para com os seus,

sustentada pelos laços de afeto, cuidado e participação familiar. Moser e Dias (2026), mostram que a experiência de trabalho infantil pode levar ao abandono escolar, contribue para a perpetuação do ciclo de pobreza, com impactos na subjetividade.

Percebe-se portanto, uma simbologia sobre o trabalho, tido como uma necessidade inevitável que de acordo com as narrativas apresentadas, engendram um complexo sistema produtor de desigualdades estruturais, refletindo na baixa frequência, rendimento insatisfatório e abandono da vida escolar.

Destaca-se também, conforme Martins (2000), que a condição de pobreza e a exclusão social favorecem ambientes propícios para o desenvolvimento de trajetórias adolescentes atravessadas pela marginalidade. Nessa direção, Minayo acrescenta que essa condição aumenta a exposição de adolescentes a contextos de violência e criminalidade, reforçando a correlação entre vulnerabilidade social e atos infracionais.

7.1.4 Sobre Esporte, Cultura e Lazer

O lazer, o esporte e a cultura, são fundamentais para o desenvolvimento físico, psicológico e social do ser humano. No Brasil, são garantidos como direitos humanos e sociais pela **Constituição Federal (1988)** que classifica o lazer como um direito social (Art. 6º), sendo dever do Estado e da sociedade fomentá-lo para todos, a **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**, em seu Artigo 24, reconhece o lazer como um direito de todas as pessoas.

No cenário dos direitos da criança e do adolescete, o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990)**, determina no Art. 71 que adolescentes têm direito a esportes, lazer, diversão e espetáculos que respeitem sua condição peculiar de desenvolvimento. Nessa lógica, o sentido do lazer vai além de possuir “tempo livre”: é uma **necessidade humana** que contribui para o desenvolvimento integral, a inclusão social e a qualidade de vida.

As dimensões elementares do lazer são compreendidas como estruturantes da sua prática e significado social. Destaca-se a **ludicidade**, que traz um caráter prazeroso e espontâneo às atividade; as **manifestações culturais**, abrangendo festas, esportes, artes, viagens e jogos, permitindo vivências coletivas e individuais;

e o **tempo ou espaço social**, referindo-se ao período livre das obrigações cotidianas e ao ambiente em que o lazer acontece, geralmente voltado à convivência social ou familiar e ao descanso.

A articulação desses elementos está relacionada às possibilidades de desenvolvimento integral e produção do sentimento de bem estar, seja ele de ordem coletiva ou individual. Além disso, o lazer ao promover ambientes seguros pode afastar os jovens da vulnerabilidade social, da violência e do envolvimento com drogas. O lazer é ainda um espaço onde os adolescentes exercitam a convivência comunitária, o respeito à diversidade e a livre expressão de suas identidades.

O **Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013):** Assegura aos jovens o direito à cultura, à prática de atividades esportivas e à fruição de espaços de lazer de qualidade.

A prática esportiva, além de contribuir com os aspectos emocionais e sociais, também potencializa o desenvolvimento físico e das habilidades dos adolescentes, fortalece a autoestima e ajuda na construção da identidade, oferecendo um espaço de pertencimento e socialização. Por fim, contribui para a proteção de crianças e adolescentes contra situações de vulnerabilidade social, oferecendo alternativas de ocupação positiva do tempo livre, ampliando perspectivas de futuro.

No sentido das práticas culturais, destacamos atividades como música, teatro, dança, literatura ou manifestações populares, com a função de ampliação da visão de mundo dos adolescentes, podendo favorecer o desenvolvimento da identidade, a expressão criativa e o fortalecimento dos vínculos sociais. Além disso, o acesso à cultura traz a possibilidade de valorização da diversidade e a construção da criticidade, importantes para a formação cidadã. Desse modo, não apenas enriquece o repertório cultural e simbólico, mas também promove bem estar e oportunidades de crescimento individual e coletivo.

Durante as entrevistas realizamos 25 perguntas relacionadas ao Esporte, cultura e lazer. O quadro 13 apresenta as perguntas e as respostas dos participantes.

Quadro 13: Perguntas e respostas sobre esporte, cultura e lazer.

Esporte, cultura e lazer	**Respostas dos adolescentes**				
	A-1	**A-2**	**A-3**	**A-4**	**A-5**
Pensando no lugar onde morava antes de vir pra cá, o que fazia pra se divertir? Onde encontrava seus amigos?	"Andava de bicicleta, de moto, às vezes encontrava os amigos na quadra."	"Andava de bicicleta, tinha um parque com piscina, estar com os "muleque" já era risada."	"Ah, eu não saia muito, só de vez em quando pra jogar bola, às vezes ia no shopping e pra comer. Se encontrava na mercearia e pra andar de bicicleta."	"Soltava pipa, andava de moto e bicicleta, encontrava os "muleque" na praça, centro esportivo, na rua, na casa deles."	"Ficava mais dentro de casa, não saia, mas tinha praça, quadra. Sr. não tinha amigos no bairro."
No seu tempo livre, o que mais gostava de fazer?	"Ah... Eu mexia muito com peça de bicicleta, de moto, motor, eu gostava bastante."	"Era muito viciado no celular... Também saía de bicicleta, um rolê sozinho pra pensar pouco."	"Jogava bola ou andava de bicicleta, ou sentava com amigos na frente da mercearia, tomando guaraná e jogando."	"Fazia dinheiro (tráfico) e ficava com minha mãe."	"Curtir com amigos, eles iam em casa às vezes."
Você praticava algum esporte antes de vir pra cá? Qual?	“Não”	"Sim, futebol… sempre joguei desde os oito anos."	"Jogava bola no Locomotiva (clube)."	"Sim, Jogava futebol"	"Jogava bola com amigos."
Pensando em cultura: música, filmes, shows... Do que você gosta? Você ia a estes eventos antes de vir pra cá?	"Eu gosto de Música, shows, sempre ia nos finais de semana em uma adega."	"Ouvir música, assistir filmes com a namorada, acho que só."	"Só assistia filme, não saia muito não."	"Ah, ia muito em rodeio, festa em chácara."	"Gosto de música, séries, ia a shows também."
Quais são seus tipos de atividade preferidas?	"Andar de bicicleta, escutar música, esporte, não gosto."	"Futebol… aprendi Beach tennis aqui também, é legal."	"Jogar bola e andar de bicicleta, e fiz uma horta."	"Ficar com minha namorada e com minha mãe."	"Jogar bola, soltar pipa, dançar pagode, coreografias."
( ) Teatro – quantas vezes? Foi com a escola?	“Sim, duas vezes com a F-CASA”	"Sim, duas vezes com a família."	"Não, nunca fui"	"Sim, fui umas quatro vezes quando criança, minha	"Umas três vezes com a F-Casa, não conhecia antes."

				sobrinha fazia teatro, eu ia assistir ela com minha mãe."	
( ) Cinema – quantas vezes foi com a escola?	“Nunca fui”	"Já fui bastante, com a família e a companheira."	"A cada quinze dias com a família."	"Já fui bastante, ia com amigos e a namorada."	"Várias vezes com meus amigos e com a namorada."
( ) Shopping- quantas vezes? Foi com a escola?	“Algumas vezes com amigos”	"A maioria das vezes com meu pai."	"Sempre com a família."	"Nossa, um monte de vezes, eu ia sozinho, às vezes com família e amigos."	"De vez em quando com a família e com amigos."
( ) Museu - quantas vezes? Foi com a escola?	“Cinco vezes coma F-CASA”	"Poucas vezes, com amigos ou sozinho"	"Nunca fui."	"Uma vez minha mãe me levou."	"Três vezes, com a F-Casa e com a escola."
( ) Parque - quantas vezes? Foi com a escola?	“Algumas vezes com amigos e ex-namorada”	"Nunca fui."	"Na cidade das crianças, uma vez com minha família."	"Ah, um monte de vezes com minha família."	"Sim, algumas vezes com meu irmão."
( ) Estádio de futebol - quantas vezes? Foi com a escola?	"Nunca fui."	"Uma vez em Santos, com a família."	"Uma vez em Maceió com a família"	"Nunca fui, só no campão onde moro."	"Fui uma vez com uns amigos."
( ) Assistir alguma competição esportiva - quantas vezes? Foi com a escola?	"Nunca fui."	"Uma vez."	"Skate, futebol e vôlei com meus amigos e com a família."	Não	"Sim, assitir meu irmão de cinco anos."
( ) Jogar futebol - quantas vezes? Foi com a escola?	“Sempre, com amigos.”	"Sempre, com amigos e na escolinha."	"Sempre, com amigos."	"Já fiz escolinha, minha mãe me colocou."	"Bastante, com amigos"
( ) Nadar - quantas vezes? Foi com a escola?	"Ia uma vez por ano com a família"	“Nunca fui”	" Ia com frequência na chácara da família."	"Eu fiz um mês, minha mãe me colocou."	"Não."

( ) já viajou para outras cidades? Quais? Foi com a escola?	"Sim, já fui pra São Paulo, Iturama, Montes Claros, com a família."	"Sim, já fui pra São Paulo, Praia Grande, Santos, Capitólio, com a família."	"Já viajei para várias cidades trabalhando nos rodeios."	"Já fui pra taquaral, Brasília, São Paulo, com minha família."	"Sim, fui para Jundiaí, São Paulo, Santos, com amigos e família."
( ) show de música? quantas vezes? Foi com a escola?	"Umas dez vezes com os amigos"	"Sertanejo, com os amigos"	"Já fui três vezes com uns parentes."	"Algumas vezes com amigos."	"Já fui bastante com meus amigos."
( ) Rodeio - quantas vezes? Foi com a escola?	"Duas vezes com os amigos"	" Umas três vezes com a família."	"Muitas vezes trabalhando com a família na barraca de lanches."	"Algumas vezes com amigos ou com a família."	"Umas três vezes com amigos."
( ) Festas na sua cidade ou em cidades vizinhas? quantas vezes?	"Festas de aniversário da cidade, festa em chácara, sempre ia."	"Quando tinha eu ia com amigos, era tipo boatezinha ou chácara."	"Umas três vezes com o Joaquim, primos e amigos."	"Elite, carnaval... Quando tinha eu ia com meus amigos."	“Poucas vezes, já fui na festa das nações em Poloni."
( ) Circo - quantas vezes? Foi com a escola?	"Fui uma vez com a família"	" Fui duas vezes com a família."	"Ia com a família, sempre que tinha na cidade."	"Umas dez vezes com minha família."	"Fui três vezes com minha família."
( ) Fez aulas de inglês ou outra língua? quantas vezes? Foi com a escola?	“Não”	"Sempre tive na escola, mas nunca consegui aprender."	"Só na escola, más não aprendi muita coisa."	"Não, só no duolingo."	"Na F-casa."
( ) Assiste filmes na TV/youtube ? quantas vezes?	“Não”	"Muitas vezes."	"Sempre, comédia e ação."	"Sim, com frequência."	"Sim, várias vezes."
( ) Lê livros? Quantas vezes? Foi com a escola?	“Não”	"Na F-Casa, antes não."	"Não, só a bíblia."	“Não”	“Não”
( ) Lê gibis? Quantas	“Não”	"Na F-Casa, antes não."	“Não”	“Não”	"Na F-casa."

vezes? Foi com a escola?					
( ) Usa redes sociais? Quantas vezes?	"Uso pouco"	"Muitas vezes."	"De vez em quando"	"Sim, todos os dias."	"Sim, várias vezes."
( )Vai à igreja? Quantas vezes?	"Ia uma vêz por mês com meu pai."	"Todo domingo."	"Sempre, com minha irmã, ela é batizada."	"Sim, às vezes."	"Sim, de vez em quando."

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em linhas gerais, pode-se compreender que em relação ao acesso, o esporte, a cultura e o lazer, na narrativa dos adolescentes, estão atrelados aos limites do espaço geográfico dos territórios aos quais pertencem, utilizando principalmente praças, quadras e a própria rua como espaço de convivência. Das práticas cotidianas, destacam-se o futebol, andar de bicicleta e soltar pipa, indicando um restrito leque de possibilidades.

A prática do futebol é indicada por quatro dos adolescentes, reforçando que ela faz parte da identidade cultural e social do país. O futebol promove integração, mobiliza diferentes comunidades e culturas e funciona como espaço de lazer e convivência, além da profissionalização do esporte. É um fenômeno que atravessa gerações, abrigando sentimentos de pertencimento e orgulho coletivo, especialmente em momentos de grandes competições como a copa do mundo por exemplo.

Na dinâmica social, também pode representar para adolescentes vulnerabilizados, uma oportunidade de ascensão e inclusão, o que também pode ser observado no uso das redes sociais. Desse modo, o futebol se consolida como elemento central da nossa cultura, potencialmente capaz de unir pessoas, estimular e expressar valores coletivos, criatividade e esperança.

Destaca-se que, mesmo diante do reconhecimento do futebol como prática de esporte e lazer, é necessário ampliar o olhar para a diversidade de alternativas esportivas e desportivas às quais não são acessadas e que certamente contribuíram para a ampliação das experiências e oportunidades dos adolescentes.

Outro elemento importante apontado pelos adolescentes diz respeito à música, que também se apresenta limitado a um contexto cultural regionalizado, basicamente caracterizado pelo consumo de música sertaneja e em alguns momentos um pouco mais abrangentes como na época de carnaval, em festas particulares (Chácaras), aniversário da cidade e festa das nações.

A música, assim como o futebol, também possui um importante papel para a formação dos adolescentes, atuando como linguagem universal capaz de transmitir emoções, valores e identidades coletivas. Nesse sentido, permite que os adolescentes possam se identificar em letras, ritmos e estilos, fortalecendo vínculos sociais e ampliando sua visão de mundo. Além disso, a música possibilita um importante espaço de luta, resistência e afirmação cultural, retratando realidades sociais e amplificando a voz de grupos historicamente marginalizados.

A prática religiosa, também aparece como elemento de expressão cultural e de um conjunto de valores individuais também compartilhados no contexto familiar. Em um contexto de vulnerabilidade social, a religião pode funcionar como espaço de acolhimento, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de esperança. Além disso, pode funcionar como espaço de proteção e suporte emocional que auxilia no enfrentamento de dificuldades cotidianas.

Insistindo no cenário de acesso às garantias básicas, em conformidade com o estabelecido pelo ECA, a narrativa dos adolescentes quanto às oportunidades de participação em atividades de esporte cultura e lazer denunciam a precariedade das ofertas nos territórios, especialmente daqueles mais periféricos. são caracterizados pelas dificuldades de acesso uma vez que dispositivos como teatros, cinemas, clubes, bibliotecas, concentram-se em regiões centrais do espaço urbano.

A rua passa a funcionar como espaço de sociabilidade, nela são estabelecidas práticas coletivas de convivência e interação comunitária. Nesta realidade, atividades como andar de bicicleta, soltar pipa, conduzir motocicletas e jogar futebol constituem formas de socialização no limite das possibilidades disponíveis aos sujeitos. Ainda que desenvolvidas de forma simples, tais práticas congregam a dimensão simbólica e material do espaço rua, revelando modos e condições de existência.

O conceito de territorialidade proposto por Santos (2006), nos ajuda a conceber, portanto, que a rua não se traduz em espaço de circulação, vai além do uso, reafirmando-se como locus de sociabilidade no qual se observa a expressão das condições objetivas de vida e a construção do pertencimento comunitário.

O acesso à cultura, quando mediado por instituições específicas, pode revelar contradições como as identificadas nos relatos dos adolescentes que indicaram experiências culturais apenas no contexto da fundação CASA.

Esse dado corrobora a identificação da insuficiência e precariedade das oportunidades disponíveis nos territórios de origem. Nesse sentido, passa a ser inquietante observar que, para a garantia efetiva de um direito, impõe-se a renúncia à liberdade, estabelecendo um campo de tensão entre a proteção institucional e a limitação da autonomia.

Paradoxalmente, essa contradição explicita os limites das políticas públicas que têm falhado na garantia do acesso em condições de liberdade e acabam por vinculá-la a espaços de contenção e disciplinamento. Tal mecanismo foi denominado por Foucault (2007) como lógica disciplinar das instituições.

De maneira geral, o que se pode observar nas vivências dos adolescentes quanto ao direito de acesso à cultura, esporte e lazer, é que este, não é plenamente acessível aos adolescentes. O futebol, por exemplo, foi o esporte mais mencionado pelos adolescentes, contudo, é uma prática realizada de maneira amadora sem requerer espaços e instrumentos específicos. A música, também está restrita ao que a cultura regional disponibiliza e é acessada de acordo com a disponibilidade de meios e condições próprias.

Outro dado importante, revelou-se na observância das poucas oportunidades de ampliação de experiências fora dos territórios, geralmente realizadas pelas famílias ou por iniciativa dos próprios adolescentes.

A escola também aparece restrita ao espaço de transmissão do conhecimento formal, não explorando, explorando pouco ou de maneira fragmentada seu potencial de promoção e ampliação dessas experiências. Destaca-se que, algumas delas, como ir ao teatro e visitar um museu, só foram

possíveis para alguns participantes, à partir da prática do ato infracional estando em privação de liberdade.

Quadro 14: Análise categorial do indicador de cultura, esporte e lazer.

Esporte, cultura e lazer	Palavras / expressões significativas	Categoria temática	Interpretação
	“Andava de bicicleta, de moto, encontrava os amigos na quadra” “Soltava pipa, encontrava os muleque na praça” “Encontrava os "muleque" na praça, centro esportivo, na rua, na casa deles."	Lazer, cotidiano e comunidade	Indica que o lazer possui forte relação com à convivência comunitária e é desenvolvido à partir dos espaços públicos geograficamente disponíveis nos territórios, basicamente, praças, quadras e a própria rua.
	“Nunca fui ao cinema”; “Não lia livros”; “Só a bíblia”; “Não” (para gibis) "Não, nunca fui" (para teatro) "Ah, eu não saia muito, só de vez em quando pra jogar bola, às vezes, ia no shopping e pra comer.” "Umas três vezes com a F-Casa, não conhecia antes."	Consumo cultural limitado	Aponta para a restrição do acesso a bens culturais e ao conhecimento produzidos pela humanidade, como literatura, artes, dança e músicas.
	“Ia muito em rodeio, festa em chácara” “Festas de aniversário da cidade” “Shows sertanejo” "Ficava mais dentro de casa, não saia, mas tinha praça e quadra."	Cultura popular limitada à produção local.	Expressa uma participação cultural ligada à tradição local, manifestações populares e a sociabilidade. Não explora elementos de outros campos de produção e expressão cultural.
	“Era viciado no celular” “Sim, todos os dias” "Sim, várias vezes."	Uso de tecnologia e redes sociais	Mostra um alto padrão no uso de tecnologias, com forte presença de consumo das redes sociais. Apontam também para os fatores de risco, especialmente em relação à saúde mental dos adolescentes.

	“Fazia dinheiro (tráfico) e ficava com minha mãe” "Andava de moto"; "Ah, ia muito em rodeio, festa em chácara."; “Assistir filme com a namorada”.	Ambivalência entre lazer e risco	Demonstra que parte do lazer, mescla momentos de convivência familiar, festas, com práticas ilícitas, condução elegal de motocicleta e acesso à festas geralmente com a presença de álcool e outras drogas, revelando risco e vulnerabilidade social.
	“Jogava bola no clube”; “Sempre joguei futebol desde os oito anos”; “Jogava bola com amigos”.	Esporte como prática recorrente	O futebol aparece como uma prática esportiva, presente desde a infância dos adolescentes, com indicativos de representação da identidade coletiva do grupo, reafirmando seu papel central na cultura local e nacional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A garantia do direito de acesso a atividades relativas à cultura, esporte e lazer, está intimamente ligada à amplificação do conhecimento de mundo e a ampliação das possibilidades de projeção futura. O adolescente, seja compondo, ouvindo, jogando, assistindo, interpretando ou produzindo, tem a oportunidade de vivenciar experiências que possibilitam ampliar suas projeções e escolhas futuras, dado que essa tarefa só pode ser viabilizada mediante as circunstâncias de vida que estão postas.

A Análise categorial dos indicadores de cultura, esporte e lazer, nos permitem a interpretação de que a vivência desses direitos na experiência desses adolescentes, está intimamente ligada às relações comunitárias e limitadas ao espaço e estrutura dos territórios, apontando para restrições de acesso a bens culturais, espaços adequados para a prática do lazer e ausência de estrutura e incentivo às práticas esportivas em suas múltiplas modalidades.

A cultura, entendida em sua diversidade de expressões, seja nas artes, no esporte, na música, na religião, deve ser promovida nos mais diferentes espaços com objetivo de ampliação das possibilidades de escolha para adolescentes no sentido da construção de seus projetos de vida.

A educação, nesse sentido, tem papel fundamental pois, a escola é uma instituição que se encontra presente na vida dos adolescentes, ou seja é uma política de acesso que segundo o Censo Escolar de 2025, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registrou uma cobertura de 99,5% para crianças de 6 a 14 anos e 93,2% para jovens de 15 a 17 anos.

Considerando os dados apresentados, nota-se que há uma necessidade de ampliação das experiências relacionadas à cultura, esporte e lazer, incluindo a diversidade das ofertas e assegurando a permanência dos adolescentes nesses espaços. Para que esses direitos sejam efetivos, o poder público deve garantir sua promoção, ofertando espaços seguros e acessíveis (como parques, praças, bibliotecas e centros esportivos), além de programações gratuitas. A ausência ou precariedade dessas políticas afeta desproporcionalmente adolescentes de comunidades de baixa renda, ampliando a desigualdade social.

7.1.5 Sobre o direito à Educação Escolar

A educação escolar é um direito humano fundamental e universal, essencial para o desenvolvimento da dignidade da pessoa e o exercício da cidadania. Mais do que instrução, ela é um pilar habilitador para o gozo de todos os outros direitos, servindo como ferramenta de emancipação e transformação social

No Brasil, esse direito é protegido pelo Artigo 205 da Constituição Federal (1988), que a define como direito de todos e dever do Estado e da família. Ele também é amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990), garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho

Durante as entrevistas sobre o tema, realizamos 7 perguntas relacionadas à educação escolar. O quadro 11 apresenta as perguntas e as respostas dos participantes.

Quadro 15: Perguntas e respostas sobre educação

Educação	**Respostas dos adolescentes**				
	A-1	**A-2**	**A-3**	**A-4**	**A-5**
Fale sobre sua vida na escola antes de vir pra cá? Do que você gostava? Do que não gostava?	"Não era muito focado não Sr. fazia as coisas com um pouco de esforço, mas nunca gostei."	"Eu já tive uma época boa, depois aconteceu algumas coisas, minha mãe faleceu e tls... Não ia, matava aula. Sempre fui interessado em escola, e esportes, não gostava de copiar e ficar muito tempo preso em uma sala só."	"Era boa, além da situação da minha mãe, eu parei porque tinha droga na escola... Venda de droga, fui até o conselho tutelar, foi na escola. Como ia no banheiro? Não podia usar, tinha gente fumando, que jeito vai usar banheiro. Parei de ir."	"Eu brigava muito, tinha muita advertência, suspensão, brigava com os professores, mas tinha muito amigo também, conhecia muita gente também. Gostava de conversar com os amigos e as meninas e não gostava de estudar."	"Até o oitavo ano, foi tranquilo, gostava de português, educação física, conhecer pessoas novas, novas experiências, não gostava do tempo prolongado na escola."
Você ia sempre à aula ou costumava faltar? Por que?	"Faltava às vezes, arrumava serviço, ou pra ficar com amigos, sair às vezes."	"Depois dos 15 anos, faltava bastante, fui conhecer o mundão, vender droga, andar de moto... Gostava de adrenalina."	"Ah, eu ia todos os dias."	"Teve uma época que faltei muito, mas depois comecei a ir... Não queria estudar, queria ficar vendendo droga para ter dinheiro e não ficar dependendo."	"Era difícil faltar, mas quando estava doente ou não queria ir, faltava."
Você acha a escola importante na vida das pessoas? Por que?	“Sim, porque a escola no dia de amanhã, precisa arrumar emprego, um serviço, é essencial."	"Acho, eu sempre quis... Nunca é tarde, mas eu teria que me esforçar bastante."	"Lógico, demais! Se a escola não existe, quem somos nós pra aprender? Aqui e lá eu me dedicava, bastante, agora, qualquer servicinho, precisa de escola."	"Sim, por quê pega um aprendizado, amizade, aprende mais sobre as coisas, ter mais conhecimento ."	"Sim, a escola é onde aprende as coisas, matérias."
Participava das	"Fazia as	"Sim, quando	"Sim, sou	"Só dormia,	"Sim"

aulas, atividades e projetos, respondia perguntas, fazia trabalhos?	coisas, mas não era participativo."	era presencial, depois pouco."	mais quieto, mas me dedicava bastante."	não fazia as atividades."	
Você tinha amigos na escola? Fale sobre eles?	"Sim, a maioria era má influência, jeito de maloqueiro."	"Sim, tinha amigos inteligentes, mas também tinha laranjinhas podres."	"A maioria foi criado no bairro, foi criado junto e também pessoas novas. Sou bem enturmado, gosto de fazer amizades."	"Muitos... Conversava muito, brincava só."	"Tinha amigos, era tranquilo, não tinha envolvimento com nada."
Quando você se lembra da escola, qual o sentimento que tem?	"Às vezes de alegria, em alguns momentos de raiva também, alegria quando sentava e conversava com os amigos e raiva por causa da discussão com outros alunos ou professores."	"Às vezes raiva, mas queria voltar no tempo, para estar lá, saudades às vezes."	"Sinto saudades, devia ter aprendido mais."	"Raiva e felicidade, raiva porquê tinha que estudar e se não fazia as atividades, as professoras brigavam, e felicidade porquê, brincava, dava risada, conversava com os outros."	"Valorização, eu deveria valorizar mais a escola."
Você participa de grêmios, projetos, conselhos ou espaços de decisão na escola?	"Sim, interclasse e quando tinha eventos na escola, fazia desenhos pra escola."	"Não"	"Não, más gostava de aconselhar."	"Sim, participava do grêmio e da interclasse, fazia as coisas pra escola, arrecadava dinheiro, eu gostava."	"Sim, era bom o interclasse, era sala contra sala no futebol."

Fonte: Elaborado pelo autor.

De modo sintético, a relação dos adolescentes com o espaço educativo e a experiência escolar é atravessada por uma ambivalência de sentimentos, revelando em alguns momentos verbalizações nostálgicas e reconhecimento tardio da importância do espaço educativo, indicando também sentimentos de arrependimento e culpa pelo não aproveitamento do que lhes fora oferecido.

Por outro lado, parece não haver uma percepção dos adolescentes sobre a escola como lugar de acolhimento e proteção, ficando restrita às relações formais e hierárquicas, cumprindo o papel de reprodutora do conhecimento técnico, direcionado ao preparo mínimo para o trabalho.

Em sua dimensão cognitiva, algumas dificuldades como falta de foco e desinteresse, se somam a influência de fatores externos como conflitos familiares, falta de apoio, presença de drogas na escola, comercialização de entorpecentes e a exploração do trabalho precoce impactam diretamente na escolarização dos adolescentes.

No campo dos significados e das representações, a escola é reconhecida como espaço de acesso necessário para o futuro, mas também é atravessada por experiências desagradáveis, relações disfuncionais e trajetórias de evasão e baixa participação na vida escolar.

Retomando o viés da afetividade e do acolhimento, observa-se a ambivalência de sentimentos, narrados como momentos de raiva, alegria, saudade e arrependimento. Nesse sentido, a escola é lembrada como espaço de convivência, construção de vínculos afetivos, más também de insatisfações e conflitos.

Na dimensão participativa, algumas experiências como participação em grêmios estudantis, realização de atividades inter-classes e ações pontuais de organização coletiva da escola, apontam para a existência de um potencial para a participação social e o protagonismo dos adolescentes no processo educativo.

O direito à educação vai muito além do acesso à escola, ele implica na aprendizagem de fato do que é ensinado e na permanência na escola. Por isso devem ser considerados alguns aspectos: infraestrutura dos prédios escolares, professores qualificados e materiais didáticos adequados; os métodos de ensino e os currículos devem ser relevantes, culturalmente adequados e articulados aos interesses e realidade dos jovens; e a escola deve acolher e se adaptar às diversidades de seus alunos, incluindo pessoas com deficiência, minorias e estudantes de diferentes realidades sociais.

Pelo relato dos adolescentes, percebemos que muitos destes elementos se fazem ausentes nas suas experiências que demonstram desinteresse. Por outro lado, os sentimentos são positivos, alguns dúbios. Mas a escola deixa lembranças pelas possibilidades de aprendizagem, pelas relações interpessoais que proporcionam, Destacamos a importância de participação em representações estudantis. Os 3 adolescentes que participaram destes grupos trazem referências positivas para a experiência. Isso aponta para a importância da escola estimular espaço de protagonismo juvenil.

O quadro a seguir sistematiza as respostas dos adolescentes sobre a experiência escolar e apresenta as análises que foram alcançadas por meio do conteúdo expresso.

Quadro 16: Análise categorial do indicador de educação

Educação	**Palavras / expressões significativas**	**Categoria temática**	**Interpretação**
	“Não era muito focado” “Não gostava de estudar” “Só dormia, não fazia as atividades” "Não gostava de copiar e ficar muito tempo preso em uma sala só."	Dificuldades escolares e desinteresse pelas atividades pedagógicas.	Indica um sentimento de desmotivação em relação à rotina escolar, dificuldades no engajamento dos processos de ensino-aprendizagem e desconforto em relação ao espaço educacional.
	“Minha mãe faleceu”; “Venda de droga na escola”; “Gostava de adrenalina, andar de moto”; "Sim, quando era presencial, depois pouco."	Fatores externos e impacto na educação	Revela que eventos externos, familiares e sociais, podem ter influência direta na frequência e permanência dos adolescentes na escola. Esses eventos também sinalizam a presença de riscos, vulnerabilidades e fragilidades que envolvem o processo educativo.
	“Sim, porque precisa arrumar emprego” “Nunca é tarde” “Se a escola não existe, quem somos nós pra aprender?” "Sim, por quê pega um aprendizado, amizade,	Reconhecimento da importância e do papel social da escola	Mostra que, apesar das dificuldades individuais e sociais de acesso e permanência, existe um consenso sobre a importância da escola e do papel social que a instituição possui na

	aprende mais sobre as coisas.”		formação para o futuro, nas relações sociais e para a profissionalização.
	“Fazia as coisas, mas não era participativo” “Sim, quando era presencial, depois pouco” “Sim, a maioria era má influência” “Tinha amigos inteligentes” “Muitos, conversava muito”.	Participação limitada em atividades e socialização.	Sinaliza parcialidade em relação ao engajamento de atividades e projetos escolares, ao passo que indica uma possível preferência pelas relações entre pares, o que na narrativa dos adolescentes, podem ser tanto positivas quanto negativas, com impacto na vida escolar.
	“Participava de grêmio e interclasse” “Fazia desenhos para a escola” “Arrecadava dinheiro”	Participação em espaços coletivos	Denotam experiências de protagonismo juvenil, ainda que com pouco espaço para contribuições democráticas, sendo restritas a eventos pontuais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em destaque, as experiências narradas no contexto educacional, revelam uma escola distante da realidade dos alunos, limitada para acolher, orientar e desenvolver, falha na sua tarefa de apresentar e representar o mundo por meio do acesso a experiências capazes de ampliar sonhos e possibilidades.

É a partir do significados dessa escola que passamos a explorar a experiência educacional dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Os dados cuja materialidade trazemos à luz dessa discussão, apontam para o distanciamento do papel social da escola, embora possa ser percebido em algum nível, o reconhecimento da importância desse espaço de formação.

É nesse cenário de tensionamentos, que o projeto de vida, integrado ao currículo da educação básica sob a edge do novo ensino médio articulado à Base Nacional Comum Curricular, presente também no SINASE, é apresentado aos jovens como possibilidade de gestão de seus talentos e possibilidades. Tal proposta, fundamenta-se na valorização das capacidades de superação individual para alcançar o que podemos aqui chamar de “sucesso”.

Afinal, o que é sucesso?

Para tentar responder a essa pergunta, é crucial que se possa explicitar a dimensão estruturante de uma política educacional que, sem discutir as relações econômicas produtoras de desigualdade, passa a reproduzi-las e dar-lhes sustento. Orientada ao consumo, contribui para a redução do campo de possibilidade e o esvaziamento de sentido para a juventude brasileira.

Destacamos nesse cenário, o caráter tecnicista da educação, alinhado às necessidades geradas pelo mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Tal direcionamento, como apontado por Bourdieu (1998), aparece como uma tendência escolar à legitimação de desigualdades sociais e naturalização de mecanismos de reprodução cultural e econômica.

Na mesma direção, Freire (1996), nos permite afirmar que a ausência de criticidade da formulação das políticas educacionais, impactam diretamente a construção da autonomia e da consciência transformadora dos jovens restando à escola, operar como ferramenta de manutenção da ordem vigente.

O projeto de vida pensado sob a luz da perspectiva neoliberal, orientado para os valores do capital, legitima a fantasia do “empreendedor de si mesmo”, atribuindo a adolescentes e jovens a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, como sinônimo de escolha individual. Ao sucesso, o mérito, reforçando a ideia de que é possível. Ao fracasso, a culpa de quem não se esforçou o suficiente.

A obrigatoriedade do projeto de vida, dadas as condições apresentadas, assume sutilmente a instrumentalidade do interesse pela limitação do campo de possibilidades e o controle social de categorias humanas para a manutenção das estruturas de privilégio, historicamente presentes em nossa sociedade.

Ainda discutindo o projeto de vida como ferramenta de controle social e não como instrumento pedagógico, é necessário que se faça a denúncia de práticas educacionais como um conjunto de ações organizadas, produtoras do assujeitamento de crianças e adolescentes à subalternização no âmbito da escola pública, em sua esmagadora maioria, pertencentes a classe trabalhadora.

Essa observação não se resume a um detalhe mas, constitui-se expressão inequívoca das distorções do papel social da escola. Em consonância com Apple (2003) e Giroux (1983), não seria ingênuo pensar que as mudanças ocorridas nas legislações que tratam da educação básica no Brasil, prioritariamente, a BNCC e o movimento do novo ensino médio, apresentem de forma sutil seu caráter intencional de esvaziamento de sentido da experiência escolar.

7.2 METAS DE VIDA

Metas são objetivos concretos que orientam o ser humano, sendo fundamentais para que se possa construir um projeto de vida. São pontos de referência que podem ajudar adolescentes e jovens a transformar sonhos em planos realizáveis, apontando uma direção e oferecendo motivação frente às escolhas cotidianas. Nesse sentido, Ortega y Gasset (1930 - 1983), afirmam que a vida não é algo pronto, mas uma tarefa a ser construída, sendo as metas parte fundamental para organizar e dar forma a escolhas e ao futuro.

O estabelecimento de metas, eleva o projeto de vida a um nível concreto, deixando de ser uma ideia abstrata, capaz de fortalecer a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo do adolescente. Desse modo, metas claras e objetivas, favorecem a articulação de dimensões pessoais, sociais e profissionais, para a construção de trajetórias que dialoguem com os valores e aspirações do adolescente.

No campo educacional, Garse (2021), apresenta o universo de possibilidades como uma abertura para múltiplos caminhos, uma vez que entende o projeto de vida como um campo aberto de alternativas, espaço no qual o adolescente pode refletir sobre sua identidade, valores e sonhos, articulando escolhas nas dimensões pessoal, social e profissional.

Diante disso, evidencia-se a importância da família, a presença de referências positivas, a possibilidade de orientações e a existência de espaços que sejam percebidos como acolhedores e seguros. Essas condições, segundo Araújo (2007) e Garse (2021), no sentido do projeto de vida como o apoio afetivo, referências inspiradoras e espaços acolhedores, apontam para a ampliação da construção de valores positivos e das possibilidades de projeções futuras.

Este tópico apresenta os dados e a discussão relacionada ao nosso segundo objetivo, a saber: conhecer as metas de vida estabelecidas por cada adolescente ao serem internados na Fundação Casa.

Para atingir a ação proposta, foram desenvolvidas onze questões dissertativas, cujas respostas serão apresentadas sistematicamente de acordo com cada participante no quadro abaixo:

Quadro 17: Perguntas e respostas sobre metas de vida estabelecidas na Fundação CASA.

Perguntas	**Respostas dos adolescentes**				
	A-1	**A-2**	**A-3**	**A-4**	**A-5**
Fale sobre você antes de vir pra cá, e agora, você mudou alguma coisa?	"Sr. eu já tenho três passagens aqui, a primeira vez tinha 12 anos, era um menino normal, não tinha má influência, ia na escola certinho, não usava droga, não tinha maldade não Sr."	"Eu era atentado e foi bom vir pra cá, poderia ter acontecido algo pior... Não via as consequênci as. Mudei de personalidad e e pensamento.	"Sempre fui um menino bom, não tinha complicação com nada... Familiar. Não mudei quase nada do jeito que eu sou."	"Eu estava com raiva, ódio e tristeza, mudei a raiva, porque tristeza ainda tô."	"Era um "muleqe" tranquilo Sr., gostava de jogar bola, ficar com a família, brincar com irmãos. Mudei a forma de pensar, os sentimentos."
Há quanto tempo está na F-Casa?	"A primeira vez, fiquei seis meses, depois mais seis meses de semi, aí na segunda foi dez meses e agora já faz três."	"Faz quatro meses domingo."	"Três meses."	"Sete meses vai fazer amanhã."	"Um ano e um mês Sr."
É a primeira internação?	"Já é a terceira"	"Essa é a quarta vez."	"Primeira vez, nunca tomei um enquadro."	"Primeira vez."	"Segunda vez senhor, a primeira, fiquei oito meses."
Recebe visita dos familiares?	"Sim, do meu pai e meu irmão."	"sim, do meu pai e da minha esposa."	"Toda semana, minha mãe e meu pai."	"Sim, da minha mãe e do meu irmão."	"Sim, minha mãe, minha avó e irmã."

Tem namorado (a) ou filhos?	“Não”	"Sim, tenho um filho de um mês."	“Não”	"Tinha namorada mas achei melhor terminar enquanto tô aqui."	“Sim”
Quais são seus planos enquanto está na F-Casa?	"Focar na escola, fazer um curso técnico de mecânica."	" Enquanto estiver aqui, buscar melhora de pensamento, mudar minhas atitudes, em busca de uma nova pessoa."	"Cumprir o tempo de medida e não dar problema aqui e ajudar as pessoas, tem muitos meninos que precisam de ajuda aqui."	"Trabalhar minha paciência, pensar e planejar o que vou fazer quando sair."	"Ir embora de cabeça erguida, rever as amizades, mudar a forma de pensar, e sair sem nenhuma punição."
Quais são seus planos quando sair?	"Matricular na escola, e em um curso profissionalizante e buscar um encaminhamento para área de trabalho."	Arrumar um serviço, uma renda por quê tenho um filho, depois um curso em uma área que me encaixe, um concurso..."	"Quero comprar um lote, já tenho uma moto e ajudar a família financeiramente, construir família."	"Trabalhar, estudar, fazer SENAC ou ARPRON, comprar uma motinha documentada. "	"Trabalhar, ser uma pessoa diferente, pensei que esse mundo que eu tô era outra realidade."
Que vida gostaria de ter ao sair daqui?	"uma vida mais simples e mais calma."	"Uma nova vida, esquecer o passado, estou perto dos dezoito, trabalhar, guardar dinheiro para no fim do ano poder fazer uma viagem com a família."	"Uma vida estabilizada, que eu possa ajudar outras pessoas que necessitam de ajuda."	"Muito dinheiro e minha mãe feliz... Ah, não ter muito dinheiro, ter uma casa minha, uma moto... minha mãe sorrindo."	"Em paz, construir uma família."
O que você precisa fazer para que isso aconteça?	"Mudar minhas amizades e focar no que quero."	"Trabalhar... Eu tenho uma mente boa, consigo tomar minhas decisões sozinho, quem sabe um dia ter o próprio negócio.	"Só a minha preciso focar no mesmo caminho que estou." cabeça... Se eu não desviar minha cabeça, lado bom e lado ruim	"Trabalhar, estudar e persistir."	"Rever amizades, sair de Rio Preto, trabalhar..."

Que apoio você precisa ter para que isso aconteça de verdade?	"Preciso de uma renda para me manter e não ter que fazer nada de errado."	"Do meu pai, eu vou ter que ficar na casa dele até me organizar, quando sair, eles me encaminham pra cursos, trabalho.	"Eu acho que já tenho, da F-casa, as pessoas daqui tá sempre aconselhando ."	"Minha mãe, uma menina que me dê conselhos, que me guie, só."	"Não preciso de apoio, eu mesmo tenho que mudar Sr."
Quem são as pessoas que você admira e por quê? Essas pessoas te inspiram para pensar na sua vida? Por que?	"Meu pai... Sempre fez de tudo, na necessidade sempre batalhou, de final de semana... Me inspira a ser uma pessoa honesta."	"Tem um amigo que trabalha desde os dezesseis anos, mora sozinho, tem alguns servidores daqui também que trabalham para dar o melhor pra família. Me inspiram a ir atrás dos objetivos e a personalidade também importa, ser uma pessoa boa, ter caráter, conseguir ajudar, gosto muito de ajudar as pessoas."	"Minha mãe e meu pai, são guerreiros, de segunda a segunda trabalhando. O fato do cuidado que tem pelos filhos e nunca deixou faltar nada pra nós."	"Minha mãe, ela sempre fez de tudo pra cuidar de mim, do meu irmão, cuidar da minha vó sem ganhar nada. Pensar no que devo fazer, acho que se não fosse minha mãe, não estaria vivo hoje. Não gosto de ver minha mãe chorar, más, infelizmente acabei fazendo escolhas que fez ela chorar."	"Minha mãe e meu pai, determinação, resiliência e amor."

Fonte: Elaborado pelo autor.

O sentido das metas de vida, descrito pelos adolescentes, parece se desenvolver à partir de três eixos principais:

O primeiro, sintetiza o desejo manifesto de mudanças comportamentais e controle das emoções. Pode-se considerar também que essa **transformação pessoal**, possibilita uma regeneração da conduta infratora, restaurando no indivíduo sua condição de dignidade humana.

A educação, o trabalho e a profissionalização norteiam os caminhos para a reinserção social, são descritas como ferramentas importantes para a construção e sustentação de **projetos futuros**.

Por fim, a valorização do conceito de família, atravessado pelas expressões de afeto, cuidado, proteção e acolhimento, instituem na **dimensão da convivência afetiva**, um motivador central que comunga com a aspiração de busca por tranquilidade e paz.

Em síntese, chama-nos atenção, a possibilidade de tensão entre a percepção do grau de autonomia dos adolescentes e as reais necessidades de apoio externo na direção de suas metas. A dificuldade de equalizar a força pessoal, a existência de políticas públicas e a presença de suporte social revelam lacunas da ressocialização.

No quadro abaixo, as representações das categorias temáticas, a codificação do conteúdo e as interpretações concernentes.

Quadro 18: Análise categorial sobre metas de vida estabelecidas na Fundação CASA.

	Palavras / expressões significativas	**Categoria temática**	**Interpretação**
Objetivo II-Conhecer as metas de vida estabelecidas por cada adolescente ao serem internados na Fundação Casa	“Mudei de personalidade e pensamento” “Mudei a raiva, porque tristeza ainda tô” "Mudei a forma de pensar, os sentimentos." " Enquanto estiver aqui, buscar melhora de pensamento, mudar minhas atitudes." "Cumprir o tempo de medida e não dar problema aqui." "Sair sem nenhuma punição." "Trabalhar minha paciência, pensar e planejar o que vou fazer."	Reflexão e mudança subjetiva	Revela esforço para produzir mudanças emocionais e comportamentais, indicando processo de autocrítica.

	“Focar na escola, fazer curso técnico de mecânica”; “Matricular na escola e em curso profissionalizante." "Trabalhar, estudar, fazer SENAC ou ARPRON."	Educação e profissionalização	Indica a retomada ou continuidade da escola, assim como a formação técnica como metas centrais para inclusão no mercado de trabalho e da reinserção social.
	“Arrumar um serviço, uma renda porque tenho um filho”; “Trabalhar, estudar, fazer SENAC”; "Quero comprar um lote, já tenho uma moto e ajudar a família financeiramente."; "Preciso de uma renda para me manter e não ter que fazer nada de errado."	Trabalho e renda	Mostra que a geração de renda se apresenta como uma preocupação imediata para os adolescentes e pode estar vinculada à satisfação das necessidades básicas e à corresponsabilidade pela sobrevivência familiar.
	“Construir família”; “Minha mãe sorrindo”; “Viagem com a família” “Uma vida mais simples e calma”; “Em paz, construir uma família” "Uma vida estabilizada, que eu possa ajudar outras pessoas."	Família, estilo de vida e vínculos afetivos.	Demonstra desejo por alcançar a tranquilidade, distanciar-se de conflitos e atingir a estabilidade emocional e financeira com impactos na qualidade de vida e nos vínculos afetivos.
	“Eu mesmo tenho que mudar”; “Tomar minhas decisões sozinho”; “Persistir” "Mudar minhas amizades e focar no que quero."	Autonomia e responsabilidade	Evidencia a percepção do adolescente sobre sua capacidade de produzir mudanças no plano subjetivo, sendo o esforço individual motor para alcançar metas estabelecidas, demonstrando pouco reconhecimento do impacto de fatores externos.
	“Preciso de uma renda para me manter”; “Do meu pai… cursos, trabalho”; "Eu acho que já tenho, da F-casa." "Não preciso de apoio, eu mesmo tenho que mudar."	Apoio externo	Revela um nível de consciência sobre a necessidade e importância de suporte institucional e apoio familiar, no entanto, parece haver o entendimento de que eles já estão disponíveis

			trazendo para si a responsabilidade por romper com a conduta delitiva e as condições de vulnerabilidade.
	“Meu pai… me inspira a ser honesto”; "Meu pai... Sempre fez de tudo, na necessidade sempre batalhou." “Minha mãe e meu pai, guerreiros”; “Servidores daqui que trabalham para dar o melhor”; "Tem um amigo que trabalha desde os dezesseis anos, mora sozinho."	Inspiração em figuras de referência	O reconhecimento de figuras parentais e comunitárias são percebidas como resilientes e podem estar orientadas para a formação de valores como caráter e honestidade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao abordar as projeções elaboradas pelos adolescentes, observa-se que estas, se encontram basicamente orientadas pelo desejo e a experiência da falta, revelando ausências estruturais no acesso à direitos básicos.

Depreende-se dessa complexa realidade, a crença de que o adolescente tem a responsabilidade de romper barreiras estruturais, materiais e subjetivas para alcançar o sucesso. O projeto de vida nessa compreensão legitima o discurso neo-liberal e produz subjetivamente sentidos e direções.

O que a psicologia positiva apresenta como motivação interna, Scorsolini-Comin (2012), reconhecida a importância que tem, é para nós uma questão emblemática ao tratar da infância e da adolescência. É necessário reconhecer que para uns, a direção dos esforços alcançará a sobrevivência e para outros a garantia de condições materiais e o acesso a oportunidades produzirá sucesso. Essa diferenciação torna evidente a centralidade dos condicionantes socioeconômicos, sociais e culturais que atravessam a construção das trajetórias dos adolescentes.

Ainda no campo da responsabilização individual, objetivos e metas não apresentam delineamento claro, bem como das possibilidades de desenvolvimento, condição agravada pela ausência do reconhecimento das vulnerabilidades e desproteções que atravessam suas existências.

A crença do adolescnete na sua capacidade de promover mudanças comportamentais e subjetivas, em um movimento de autocrítica, sinaliza que ao menos no plano subjetivo, esse é um elemento que pode estar ligado a autopercepção e a autoimagem, contudo, em relação a retomada da escola observa-se que as verbalizações estão relacionadas à profissionalização, bem como evidenciam a necessidade de produção de renda.

Outra questão importante, relaciona-se ao reconhecimento da necessidade do suporte institucional e apoio familiar, porém, parece haver o entendimento de que esse suporte está disponível, cabendo ao adolescente a responsabilidade de romper estruturas sociais no sentido das mudanças projetadas.

Relacionado às metas, a possibilidade de construção de valores aparece de maneira positiva, orientado para as relações afetivas no contexto familiar e comunitário apontando para o reconhecimento de figuras de referência.

7.3 VALORES, AUTOPERCEPÇÃO, PROJEÇÃO FUTURA

Valores funcionam como uma bússola que orienta atitudes e decisões, são fundamentais para a consistência de um projeto de vida. Rokeach (1973), descreve os valores como crenças duradouras que indicam fins desejáveis (valores terminais) e meios adequados para alcançá-los (valores instrumentais). Schwartz (1992, 1994) amplia essa perspectiva, identificando valores universais, presentes em diferentes culturas como, autodeterminação, benevolência, segurança e poder.

Para Klein (2011), a natureza e a essência dos valores, para cada pessoa, se dá na interação com o meio e com o outro e, por meio da qualidade dessas interações, podem resultar valores ou contravalores.

A ideia de afetividade na construção dos valores segundo Araújo (2007), nos ajuda a compreender sua relação com as ações dos indivíduos. Para o autor, valores centrais estão relacionados a uma maior intensidade de carga afetiva e valores periféricos derivam de uma carga menor de sentimentos.

Nesse sentido, retomamos a centralidade das vivências do indivíduo como elemento de construção da escala dos valores individuais, entendendo que estes

não são estáticos e imutáveis, más, podem variar constantemente em função do contexto e das experiências.

Portanto, de acordo com Schwartz (1992, 1994), assumir quais valores são centrais de acordo com a escala de valoração individual, possibilita ao adolescente, encontrar critérios claros para definir metas e dar sentido ao seu projeto de vida, transformando aspirações em trajetórias concretas e éticas.

Nessa direção, é importante que o adolescente se sinta capaz de levar adiante suas escolhas e tal desafio relaciona-se com a autopercepção, ou seja, com a imagem que o indivíduo tem de si mesmo. Para Rogers (1951), a autopercepção é formada pela experiência e pela interação com o outro, sendo também construída a partir da forma como acreditamos que os outros nos veem, como complementa Cooley (1902).

Perceber-se de maneira positiva, no sentido do projeto de vida, influencia diretamente sua autoestima, motivação e capacidade de enfrentar desafios. Ao reconhecer suas potencialidades e valorizar conquistas, o adolescente passa a acreditar em sua própria capacidade de alcançar metas. Essa visão otimista de si mesmo dialoga com o que Seligman (2011) na psicologia positiva, chamou de resiliência, ou seja, a capacidade de enfrentar adversidades, aprender com elas e seguir em frente de forma fortalecida, relacionando-a ao desenvolvimento de emoções positivas, ao otimismo e ao florescimento humano.

Observadas as contribuições apresentadas, acrescentamos a possibilidade de projetar-se para o futuro, uma ação que permite ao adolescente visualizar metas, caminhos e possibilidades que dão sentido às escolhas no presente. Ao projetar o futuro, o jovem desenvolve a capacidade de planejar, estabelecer objetivos e construir estratégias para alcançá-los, fortalecendo sua autonomia e protagonismo.

Em uma perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem, Piaget ao caracterizar o estágio das operações formais, descreve que o adolescnete desenvolve a capacidade de pensar de forma abstrata, lógica e hipotética, indo além do pensamento concreto. Erikson (1968) destaca que nesse mesmo período,

ocorre a busca por identidade e a projeção de planos futuros, etapa crucial para o projeto de vida.

Retomando o conceito de resiliência, Masten (2001), reforça que a capacidade de projetar o futuro mesmo diante de adversidades é parte da construção de trajetórias de vida. Essa antecipação de cenários também contribui para a motivação, uma vez que um futuro imaginado funciona como fonte de esperança e direção, ajudando a enfrentar desafios e a manter o foco em conquistas de longo prazo.

Assim, a capacidade de projetar-se no futuro, vai além das contribuições para o percurso individual, também ampliam o horizonte de possibilidades, trazendo ao projeto de vida, mais consciência, consistência e alinhamento ao conjunto de valores do adolescente.

Para o objetivo III que consiste no levantamento dos projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua própria percepção, buscamos relacionar as aspirações dos adolescentes em relação ao futuro, de modo que também fosse possível compreender o entendimento acerca das condições necessárias para desenvolver seus projetos, no âmbito material, pessoal e social.

Durante as entrevistas foram realizadas 11 questões sobre os valores (o que é importante) e como o jovem se percebe. Nesse sentido, as questões estruturais desse objetivo estão respectivamente dispostas no quadro a seguir, de acordo com a resposta de cada adolescente:

Quadro 19: Perguntas e respostas sobre projetos de vida dos jovens internos

Perguntas	**Respostas dos adolescentes**				
	A-1	**A-2**	**A-3**	**A-4**	**A-5**
O que é mais importante para você na vida? Se tivesse que escolher 5 coisas mais importantes pra você, quais	" O mais importante é a família, honestidade, saúde, religião e condição financeira para se manter."	"Acho que Deus e persistir. Família, me cuidar, minha moto pra fazer entrega, acho que o	"A própria vida e a família, os amigos, serviço, escola, saúde e futuro."	"Minha mãe, família, humildade, persistência, empatia e dinheiro."	"Se amar a si mesmo, família, religião, respeito, empatia e responsabilidade."

seriam?		amor também é importante."			
O que te faz sentir feliz ou realizado?	"Estar com a família e com minha namorada, estar com a conduta certa, e com condições financeiras estabilizadas."	“Minha família e boas notícias me fazem sentir melhor, minha moto e pela pessoa que sou, acho que sou uma boa pessoa."	"Ver a família e as pessoas bem e quando sinto dificuldade e persisto, quando dá certo, fico feliz. É como concluir um desafio."	"Ter a minha família do meu lado, só."	"Estar em vida, ser um homem para minha mãe, dar conforto, amor."
Como você se vê? Descreva-se para alguém que não te conhece, alguém que não sabe nada sobre você ou sua vida?	"Sou uma pessoa bondosa, simples, às vezes hajo muito na emoção, gosto de ficar sozinho quando acontece alguma coisa em casa."	"Eu vejo que vim do luxo ao lixo e tenho que conseguir tudo de novo, sou uma pessoa boa, feliz e objetiva. Sou feliz, gosto de ajudar, sou um bom companheiro, gosto de ver quem tá do meu lado feliz também e acho que sou um "moleque" de caráter e inteligente para as coisas da vida."	"Me vejo como todos que estão aqui, somos todos iguais. Sou um menino alegre, com objetivos na vida e me vejo com bastante sonhos."	"Um jovem que tá atrás de dar orgulho pra família... Eu não sei sr… não sei."	"Me vejo uma pessoa de coração bom, falava que já passei por momentos difíceis, fui resistente, tenho empatia com o próximo, meu pai foi preso porquê tinha uma empresa (ponto de venda de drogas)."
Como você acha que as pessoas que te conhecem, enxergam você?	"Um bandido Sr., de verdade mesmo, os vizinhos, o bairro, o povo que não sabe da minha vida."	"Acho que me veem como uma pessoa boa, acho que me veem tipo como um psicólogo, sou bom para dar conselhos, ajudar."	"Imagino que me vejam uma pessoa boa... Nem todos vão ver bom, más prefiro imaginar que bom e acho que me veem como quem quer ajudar os outros."	"Uma pessoa carinhosa, que conversa, sorridente..."	"Um menino puro, humilde... As pessoas próximas. Os inimigos, como uma pessoa ruim, tirei a vida do parceiro deles, por causa disso aí."
Que tipo de	"Ser uma	"Quero ser	"Nossa, eu	"Ser um	"Ser exemplo

pessoa você quer ser?	pessoa que não pratica coisa errada, ser honesto, trabalhador."	inteligente, quero ter minhas próprias coisas, tipo casa e quem sabe uma empresa ou o próprio negócio."	quero ser tipo alguém que vai ajudar as pessoas."	empresário, gostaria de ser mais pacífico, só."	pros filhos, irmão, não traficando, não entrar pra essa vida."
Pensando em tudo que você viveu antes de vir pra cá e agora que está aqui, o que você quer levar para o futuro e o que quer deixar no passado?	"Minha vida inteira, praticamente passei aqui na fundação, não aprendi no amor, aprendi na dor. E no passado, a vontade de roubar, de traficar, de matar."	"Meus erros serviram de aprendizado, que a vida é muito curta também, pessoas vêm e vão e que o mundão é pura ilusão. Não quero cometer mais erros infracionais, deixar de ser uma pessoa agressiva e a raiva, não vira ter raiva."	"Quero levar como já falei pro Sr. Esses objetivos que tenho na minha vida, quero deixar uma boa imagem minha."	"O que eu fiz pra estar aqui e pro futuro, felicidade e a minha família."	" No futuro, dar valor pra família, não tinha mente não Sr."
Se você pudesse mudar alguma coisa no mundo, o que seria?	"Acabaria com as drogas Sr., com a maldade, por quê uma coisa gera a outra."	"Não teria droga, e acho que a vida financeira de todo mundo seria igual. Acabar com a violência e as pessoas morrerem por naturalidade.	"A pobreza, a fome, a desonestidade, a forma das pessoas pensarem para não fazer as coisas no impulso."	"Não teria droga, não teria maldade, falsidade."	"Mais empatia com o próximo, respeito, se colocar no lugar do próximo, sem desrrespeito, discriminação, e injustiça."

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise do conteúdo, nos permite compreender os projetos de vida, a partir de cinco eixos estruturantes, os quais refletem sonhos e percepções sobre o futuro.

A família destaca-se novamente como um eixo central motivador e indicativo de realização pessoal, constituindo os **valores afetivos e familiares** como um pilar para sustentação do projeto de vida. Damon (2008), destaca a importância do apoio de adultos importantes na vida do adolescente, especialmente no contexto

familiar. Para o autor, a família é fundamental para oferecer valores, referências e encorajamento, ajudando o adolescente a encontrar propósito e direção na vida.

A presença marcante de expressões que remetem aos estigmas sociais evidenciam as trajetórias de vida e o esforço em manter uma imagem positiva sobre si mesmo. Erik Erikson (1968), destaca que a busca de identidade é uma característica marcante da adolescência aliada a necessidade de integrar experiências sociais para projetar um futuro consistente.

Esse movimento alimenta a crença sobre o potencial e capacidade de produzir mudanças em um esforço gradual de **reconstrução da própria identidade**. Nesse sentido, Damon (2008) enfatiza que o esforço em manter uma imagem positiva e acreditar no próprio potencial é essencial para que jovens construam propósito e direção de vida.

Algumas projeções, especialmente as relacionadas à **reinserção social**, trazem o trabalho e a educação como ferramentas estruturantes, porém, apresentam barreiras históricas em relação ao acesso e à exploração. O conteúdo analisado, expressa também o desejo latente de **ruptura com o passado**, tempo este que representa o lugar da delinquência, da marginalização e da violência, praticada e sofrida.

Em última instância, os adolescentes demonstram intencionalmente o desejo de transformação da realidade, uma tendência descrita por Erik Erikson (1968), ao destacar que ao integrar valores sociais e coletivos o adolescente projeta-se como agente de mudança. A ideia de combate às drogas, à violência e a desigualdade, indicam uma **consciência social**, na direção de um bem estar universal, o que para Damon (2008) , além de revelar um desejo intencional de produzir mudanças, indica a existência de uma consciência social orientada para o bem comum.

Quadro 20: Análise categorial projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua percepção.

Objetivo III - Levantar quais são os	**Palavras / expressões significativas**	**Categoria temática**	**Interpretação**

projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua própria percepção.	“Família, honestidade, saúde, religião e condição financeira”; “Persistência, empatia e dinheiro” "Acho que o amor também é importante." "Respeito, empatia e responsabilidade."	Valores fundamentais	Mostra que a construção dos projetos de vida dos adolescentes apresentam valores morais e afetivos como pilares de seus projetos de vida, mas revelam também a dimensão material como uma preocupação latente.
	“Estar com a família e namorada” “Ver as pessoas bem e persistir” “Dar conforto para minha mãe” "Com condições financeiras estabilizadas." "Ser um homem para minha mãe, dar conforto, amor."	Felicidade e realização	Indica que o estado de realização pessoal está intensamente marcado pela manutenção da convivência familiar, reconhecimento social e possibilidade de ofertar cuidado e conforto.
	“Sou uma pessoa bondosa, simples”; “Um moleque de caráter e inteligente”; “Resistente, com empatia” "Me vejo como todos que estão aqui, somos todos iguais." "Já passei por momentos difíceis, fui resistente, tenho empatia com o próximo." "Eu vejo que vim do luxo ao lixo e tenho que conseguir tudo de novo”	Auto-imagem e identidade	A autoimagem parece estar construída em torno de experiências desafiadoras que imprimem a capacidade de superação das dificuldades e qualidades como bondade, resiliência, simplicidade e desejo de ter reconhecida suas trajetórias positivamente.
	“Um bandido Sr., de verdade mesmo”; “Uma pessoa carinhosa”; “Um menino puro, humilde” "Nem todos vão ver bom, más prefiro imaginar que bom." "Os inimigos, como uma pessoa ruim, tirei a vida de parceiro deles."	Percepção externa	Revela que é contrastante o modo como se constroi a auto-percepção e o modo como imaginam ser vistos, indicando o antagonismo entre o estigma social e o desejo de reconhecimento.

	“Ser honesto, trabalhador”; “Ter casa e empresa”; “Ajudar pessoas”; “Ser exemplo pros filhos." "Ter o próprio negócio." "Gostaria de ser mais passífico."	Projetos de futuro	Os planos para o futuro na narrativa dos adolescentes, parecem indicar que estão mais fortemente relacionados a um estado material na direção da estabilidade financeira, mas contemplam também a dimensão familiar e a possibilidade de contribuir socialmente com seus semelhantes.
	“Deixar a vontade de roubar, traficar, matar”; “Não cometer mais erros infracionais”; “Deixar a raiva” "Quero deixar uma boa imagem minha." " No futuro, dar valor pra família." "E pro futuro, felicidade e a minha família."	Ruptura com o passado	Sinaliza que há um desejo presente de romper com a prática de atos infracionais como também de mudanças comportamentais para dar lugar a sentimentos positivos e a convivência familiar.
	“Acabar com as drogas”; “Igualdade financeira”; “Mais empatia e respeito” "Acabar com a violência." "Sem desrrespeito, discriminação, e injustiça."	Contribuição social	Demonstra que as projeções sociais tendem à uma amplificação, envolvendo mudanças estruturais e revelando consciência crítica sobre problemas sociais complexos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A síntese interpretativa das categorias emergentes sobre os projetos de vida dos adolescentes, indicam que estes se estruturam a partir de valores morais e afetivos, contudo, existe uma dimensão importante que se materializa na preocupação da existência de estrutura material.

Em relação a satisfação pessoal, relaciona-se mais uma vez aos valores e manutenção das relações familiares, nas quais, se materializa o exercício do cuidado e da proteção, especialmente realizado pelo adolescente que também busca por meio desse processo ser reconhecido familiar e socialmente.

A autoimagem, aparece como produto da vivência de experiências desafiadoras, indicando que os adolescentes possuem uma crença positiva sobre

suas capacidades de superar desafios. No entanto, de maneira antagônica, expressam divergência entre a percepção de si mesmo e a percepção externa indicando que esta pode representar estigmas e preconceitos.

O projeto de vida apresenta-se ainda fortemente restrito à realização de metas objetivas no campo material, mas apresenta espaço para o desenvolvimento de ações no campo familiar e a possibilidade de ampliação para contribuições no sentido coletivo.

Por fim, observa-se uma tendência de ampliação para o reconhecimento de mudanças estruturais e a formação de uma consciência crítica orientada para o reconhecimento de problemas sociais estruturais geradores de desigualdades, injustiças e violência.

7.4 PROJEÇÃO DO FUTURO

Podemos assumir que a privação de liberdade não se esgota apenas na restrição de acesso ao espaço físico, Foucault (1975), discute como esse processo contribui para a regulação de corpos e subjetividades, limitando possibilidades de imaginar e projetar o futuro. Nesse sentido, Erikson (1968), ao abordar a formação da identidade na adolescência, refere que os desafios estruturais e sociais atravessam as trajetórias individuais, influenciando a forma como os jovens se percebem e se projetam.

Identificar como esses adolescentes se imaginam no futuro, nos ajuda a compreender, não apenas suas aspirações individuais, más também, como aborda Frankl (1946), a capacidade de atribuir sentido ao futuro mesmo diante de desafios estruturais que atravessam suas trajetórias e compõem subjetivamente suas projeções na fronteira entre o real e o simbólico.

Definida a identificação das projeções dos adolescentes sobre o futuro com objetivo, durante as entrevistas foram realizadas 3 questões sobre os valores (o que é importante) e como o jovem se percebe. O quadro 21 apresenta as perguntas realizadas e as respostas dos participantes.

Quadro 21: Perguntas e respostas sobre projeções futuras dos adolescentes.

Perguntas	Respostas dos adolescentes				
	A-1	**A-2**	**A-3**	**A-4**	**A-5**
Como você se vê daqui 05 anos?	"Vejo meu pai bem... espiritualmente bem e principalmente com filho já, fora de casa, trabalhando e com família."	"Vejo meu pai bem... espiritualmente bem e principalmente com filho já, fora de casa, trabalhando e com família."	"Bem de vida, ajudando as pessoas, com a família bem financeiramente, com comércio próprio e uma família.	"Com a minha casinha, uma mulher, um carro e uma moto, talvez com um filho."	"Me vejo com a família, uma empresa própria de roupa, ter uma casa própria."
Como você se vê daqui 10 anos?	"Juntando dinheiro pra comprar minha casa, meu filho já vai tá grande, com minhas responsabilidades."	"Acho que já vou ter meu próprio negócio, vou tá melhorzinho, comprar minha própria casa, acho que viajando bastante também."	"A mesma coisa que com cinco anos, o que não conseguir com cinco, será com dez."	"Casado, com uma casa melhor, mais motos, um golf do ano, dois filhos e feliz."	"Podendo ajudar pessoas que necessitam de moradia e dificuldades financeiras."
O que você está fazendo agora para que isso aconteça?	"Hoje em dia, Sr., acho que nada."	"Agora, não tenho muito o que fazer... mais, fiz curso de informática aqui e me preparando para me acertar, um pouco de assertividade."	"Tentando sair daqui o mais rápido possível, tentando fazer dar certo e correr atrás."	"Estou pensando antes de fazer as coisas, não sei falar mas sr."	"Mudando meu jeito de pensar, buscando conhecimentos novos e pessoas boas ao meu redor."

Fonte: Elaborado pelo autor.

O conteúdo analisado, indica que os adolescentes se projetam no futuro, em torno da **família e dos vínculos afetivos**, que funcionam como sinônimo de felicidade e estabilidade. O **consumo de bens e serviços**, expressa-se para além do atendimento a necessidades cotidianas, para a possibilidade de ascender socialmente, mesmo que de maneira simbólica, gerando status e pertencimento social.

Outro importante aspecto, em torno do qual os adolescentes constroem suas projeções, se encontra na **educação e capacitação profissional**. Ambas são

vistas como um caminho possível para o desenvolvimento de seus projetos, ainda que pouco acessadas e exploradas.

Percebe-se também uma dimensão de **valores sociais** alicerçados na solidariedade, indicando uma consciência coletiva e o desejo de contribuir com o outro. Para concluir, destaca-se a **autocrítica**, expressa no reconhecimento da insuficiência dos esforços desprendidos no tempo presente para construir mudanças efetivas, mas apontando para a disponibilidade de transformação à longo prazo.

Quadro 22: Análise categorial sobre as projeções futuras dos adolescentes.

	Palavras / expressões significativas	**Categoria temática**	**Interpretação**
IV - Identificar como estes jovens se imaginam no futuro	"Principalmente com filho já, fora de casa, trabalhando e com família”; "Acho que até lá, quero estar morando com minha família." "Com a família bem financeiramente, com comércio próprio e uma família." "Talvez com um filho." "Meu filho já vai tá grande, com minhas responsabilidades."	Construção familiar como eixo central.	A formação de uma família aparece como núcleo recorrente de projeção futura, como base motivação e ligada à estabilidade financeira.
	"Um carro e uma moto”; "Com uma casa melhor, mais motos." “Um golf do ano." "Vou tá melhorzinho, comprar minha própria casa."; "Acho que viajando bastante também."	Consumo e bens materiais	O consumo de bens e serviços, indica projeção sobre objetos que simbolizam sucesso e o pertencimento a um lugar social.
	“Ajudando as pessoas”; “Podendo ajudar pessoas que necessitam de moradia”	Contribuição social	Revela que, para alguns adolescentes, as projeções futuras envolvem também valores ligados à solidariedade e a responsabilidade coletiva no enfrentamento das desigualdades.

	“Hoje em dia Sr., acho que nada”; “Tentando sair daqui o mais rápido possível”; “Pensando antes de fazer as coisas” "Agora, não tenho muito o que fazer..." "Mudando meu jeito de pensar, buscando conhecimentos novos."	Autocrítica e esforço interno	Sinaliza que há um reconhecimento da condição de privação de liberdade como um limitador atual, mas também a mobilização de recursos internos para produzir mudança de pensamento e comportamento.
	“Fiz curso de informática aqui”; "Buscando conhecimentos novos”	Educação e profissionalização	Indica que a aquisição de conhecimentos e informações aparecem de modo genérico como estratégia de preparação para o futuro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As projeções elaboradas pelos adolescentes, parecem estar basicamente orientadas pelas construções familiares, o acesso a bens de consumo e a possibilidade de contribuir social e materialmente com outras pessoas.

A dimensão do consumo e o desejo de construção familiar, estruturam e mantêm a organização social vigente em face das consequências geradas pelo capitalismo em um contexto de precarização da vida. Frente a este cenário, resta-nos a problematização das expectativas sociais para meninos pobres, periféricos e criminalizados atravessados pelos marcadores classe e raça.

Depreende-se dessa complexa realidade, a crença de que esses adolescentes têm a responsabilidade de romper barreiras estruturais, materiais e subjetivas para alcançar o sucesso. O projeto de vida nessa compreensão pode legitimar a produção de desigualdades e dá sustentação a estruturas sociais determinantes para disciplinar o acesso a oportunidades. É necessário reconhecer que para uns, a direção dos esforços alcançará a sobrevivência e para outros a garantia de condições materiais e o acesso a oportunidades produzirá sucesso.

Por fim, a privação de liberdade representa um limite físico, geográfico e temporal ao passo que apresenta condições adversas, capazes de mobilizar recursos internos direcionados à reflexão sobre a superação dos desafios presentes para projetar mudanças a longo prazo.

7.5 PERCEPÇÃO DOS JOVENS SOBRE SUAS POSSIBILIDADES

Resgatando o conceito “universo de possibilidades” segundo Ortega e Gasset (1914-1933), visualiza-se na adolescência, um momento privilegiado para explorar múltiplas possibilidades e transformar circunstâncias em oportunidades de realização. Nessa direção, as circunstâncias dadas, compõem o contexto em que o adolescente se encontra inserido, sendo portanto, capaz de ampliar ou limitar horizontes.

A partir dessa perspectiva, o projeto de vida conecta-se à ideia de que a existência é um campo aberto de escolhas, sempre condicionado pela circunstância. Portanto, o sujeito não está preso a um destino fixo, mas, por meio da capacidade de leitura de sua realidade, pode fazer escolhas e projetar novos caminhos.

Para os adolescentes, esse universo de possibilidades se manifesta na capacidade de imaginar futuros diversos, experimentar identidades e projetar metas que dão sentido à sua trajetória. O projeto de vida, portanto, é a forma como ele seleciona, entre múltiplas possibilidades, aquelas que se alinham aos seus valores, sonhos e condições concretas.

Considerando explorar a percepção dos adolescentes em relação ao universo de possibilidades (direitos e oportunidades) como um objetivo, buscamos compreender o reconhecimento de direitos, promovidos ou negados, como também sobre as oportunidades disponíveis durante suas trajetórias, para avaliar o impacto de políticas públicas na elaboração de projeções futuras conectando expectativas, realidade e potencialidade.

Durante as entrevistas, foram realizadas 5 perguntas relacionadas a temática. O quadro a seguir permite visualizar sistematicamente por meio das respostas dos adolescentes sua compreensão sobre o tema.

Quadro 23: Perguntas e respostas dos adolescentes em relação à direitos e oportunidades (universo de possibilidades).

Perguntas	Respostas dos adolescentes				
	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5
De maneira geral, quando você pensa na sua vida, você teve oportunidades de escolha Quais?	"Sim, já encaminharam para serviços, mas do meu ponto de vista ia demorar, já encaminharam para o Instituto Federal mas eu não fui, falta de vontade minha."	"Sim, do primeiro ao sétimo, escola particular, más não quis aprender, tive um tempo no judô, mas quando eu ia pra São Paulo, desisti. No futebol também já tive oportunidade e empregos bons mas não aproveitei."	"Eu acho que não tive oportunidade não, poderia ter tido apoio de pessoas mais avançadas que eu."	"Sim, de estudar, trabalhar e seguir um caminho bom... Certo."	"Sim, peneira de futebol e trabalhar."
Quando você pensa nas suas condições materiais de vida, antes de vir pra cá, o que sente? Você acha que teve as condições necessárias para se desenvolver? Por que?	"As condições eram razoáveis... Nunca chegou a faltar nada."	"Ah... Eu fui feliz, más durou pouco, podia ter ficado mais com a família. Sim, eu tive oportunidade pra ser uma pessoa de sucesso e não estar onde estou."	"Sinto saudades, acho que não, tinha a preocupação dos meus pais, dava pra ver no olho deles a preocupação. "	"Sinto raiva e felicidade, talvez, não eu não tinha vontade, só faltou meu pai, nunca me deu nada, atenção, só brigava com minha mãe e meus irmãos."	"Paciência, Não tive, faltou coisas que eu queria, aniversário, roupas..."
Quando você pensa na sua vida escolar, você acha que teve oportunidades para conhecer o mundo e as coisas que te mostram para além da sua realidade? A escola ampliou sua percepção de conhecimento	"Sim, a escola acho que nada, só as professoras que falavam e orientavam."	"Acho que tive... Más sempre tive mais dificuldade de aprender, tinha vergonha de ficar perguntando. Se tivesse um professor particular, eu teria mais facilidade.	"Acho que a escola poderia ter feito mais coisas, porque só a mudança de horário não resolve."	"Sim, para aprofundar os estudos, talvez estudar em alguma universidade do brasil."	"Não, ambientes diferentes, amizades, orientações sobre a vida."

do mundo? Por que?					
Quando você pensa na sua vida familiar, você acha que teve o apoio que Precisava conhecer o mundo e enfrentar os problemas?	"Sim, da parte do meu pai, da minha avó (falecida), e do meu irmão."	"Eu acho que precisei tipo, quebrar a cara pra poder aprender, tive conselhos bons mas sempre fui eu por eu."	"Sim, meus pais sempre fizeram o melhor que podiam."	"Da minha mãe e sobrinha sim, do meu pai não, faltou atenção."	"Conhecer o mundo não, más enfrentar os problemas sim, quando meu pai foi preso, minha mãe, minha tia e avó ajudaram."
Se pudesse mudar alguma coisa na sua realidade material, familiar ou escolar, o que mudaria?	"Uma casa melhor para a família. E a escola, não sei Sr., Acho que a escola podia fazer junto, encaminhar para curso e apoiar emocionalmente."	"Escola, eu acho que a escola tinha que ter tipo um psicólogo, um professor particular que chamasse cada aluno, mudar a diferenciação de pessoas, tipo, aquele que tem mais dinheiro é mais importante, tem muito "moleque" aqui que não teve oportunidade de uma boa escola ou de um serviço."	"Na família não mudaria, na escola mudaria um par de coisas, tomaria as providências, mudaria isso, querendo ou não é um ato infracional."	"Teria uma casa melhor, não mudaria nada na família e na escola."	"Falta de confiança da família no adolescente, confiar na minha pessoa, respeito na escola, forma dos professores falar."

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas apresentadas pelos adolescentes, revelam uma percepção negativa sobre direitos e oportunidades, com implicações diretas sobre a ampliação do universo de possibilidades, essencial para fazer escolhas e direcionar ações concretas no planejamento e construção de um projeto de vida com sentido para o adolescente.

Fatores como a ausência ou insuficiência de figuras de referência, distanciamento da escola como um espaço acolhedor e orientativo e condições materiais limitadas, são percebidas como fortes indicadores de redução das potencialidades, revelando que o desejo de alcançar o sucesso, não se materializa apenas na capacidade de superar dificuldades, mas da disposição de recursos estruturais, institucionais, educacionais, familiares, sociais e afetivos para transformar metas em conquistas.

O quadro a seguir apresenta os fatores que relacionam a percepção dos adolescentes sobre direitos e oportunidades e o universo de possibilidades para a construção de um projeto de vida.

Quadro 24: Análise categorial da percepção de direitos, oportunidades e universo de possibilidades dos adolescentes em privação de liberdade.

	Palavras / expressões significativas	**Categoria temática**	**Interpretação**
V - Explorar a percepção dos adolescentes em relação à direitos e oportunidade (universo de possibilidades)	“Não tive oportunidade”; “Faltou atenção do meu pai” "Acho que não, tinha a preocupação dos meus pais, dava pra ver no olho deles a preocupação."	Oportunidades	Demonstra uma percepção de acesso negado, sentimento de ausência de chances concretas de fazer escolhas alternativas.
	"Poderia ter tido apoio de pessoas mais avançadas que eu." "Sim, já encaminharam para serviços, mas do meu ponto de vista ia demorar." "Futebol também já tive oportunidade e empregos bons mas não aproveitei." "Sim, peneira de futebol e trabalhar."	Ausência ou insuficiência de apoio	Revela inicialmente o desejo por orientação, indicando carência de figuras de referência positiva, há também o reconhecimento de oportunidades, porém percebidas como ineficazes, com exigência a longo prazo, frustrando as necessidades imediatas.
	"A escola acho que nada, só as professoras que falavam e orientavam." "Acho que a escola poderia ter feito mais coisas." "Acho que a escola podia fazer junto,	Escola como espaço insuficiente	Indica que a escola é vista como um espaço de baixo potencial para ampliar horizontes, há falta de apoio pedagógico e emocional, revelando ausências e distanciamentos.

	encaminhar para curso e apoiar emocionalmente." "Eu acho que a escola tinha que ter, tipo um psicólogo, um professor particular que chamasse cada aluno.		
	“As condições eram razoáveis”; “Faltou coisas que eu queria, aniversário, roupas” "Só faltou meu pai, nunca me deu nada." "Nunca chegou a faltar nada."	Condições materiais limitadas	Sinaliza que, apesar de não haver pobreza extrema, as condições materiais, presentes no contexto de vida dos adolescentes, impactaram negativamente no seu desenvolvimento integral.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em sua dimensão objetiva, destaca-se a identificação de ausências estruturais, as quais se apresentam como barreiras para o acesso a direitos fundamentais, diretamente relacionados à ampliação do universo de possibilidades. Ainda que se reconheça ao longo da trajetória dos adolescentes o acesso a direitos, como alimentação, moradia, saneamento, educação, estes se deram de maneira básica, o que pode indicar pouco impacto quanto a ampliação do universo de possibilidades.

Em destaque, as experiências narradas no contexto educacional, revelam uma escola distante da realidade dos alunos, limitada para acolher, orientar e desenvolver, falha na sua tarefa de apresentar e representar o mundo por meio do acesso a experiências capazes de ampliar sonhos e possibilidades.

É a partir do significados dessa escola que passamos a explorar a experiência educacional dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Os dados cuja materialidade trazemos à luz dessa discussão, apontam para o distanciamento do papel social da escola, embora possa ser percebido em algum nível, o reconhecimento da importância desse espaço de formação.

Torna-se preocupante que neste cenário de tensionamentos, o projeto de vida, parte integrante do currículo sob a edge do novo ensino médio articulado à Base Nacional Comum Curricular, presente também no SINASE, é apresentado

aos jovens como possibilidade de gestão de seus talentos e possibilidades. Tal proposta, fundamenta-se na valorização das capacidades de superação individual para alcançar o que podemos aqui chamar de “sucesso”.

Afinal, o que é sucesso?

Para tentar responder a essa pergunta, é crucial que se possa explicitar a dimensão estruturante de uma política educacional que, sem discutir as relações econômicas produtoras de desigualdade, passa a reproduzi-las e dar-lhes sustento. Orientada ao consumo, contribui para a redução do campo de possibilidade e o esvaziamento de sentido para a juventude brasileira.

Destacamos nesse cenário, o caráter tecnicista da educação, alinhado às necessidades geradas pelo mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Tal direcionamento, como apontado por Bourdieu (1998), aparece como uma tendência escolar à legitimação de desigualdades sociais e naturalização de mecanismos de reprodução cultural e econômica.

Na mesma direção, Freire (1996), nos permite afirmar que a ausência de criticidade da formulação das políticas educacionais, impactam diretamente a construção da autonomia e da consciência transformadora dos jovens restando à escola, operar como ferramenta de manutenção da ordem vigente.

O projeto de vida pensado sob a luz dessa perspectiva, orientado aos valores do capital, legitima a fantasia do “empreendedor de si mesmo”, atribuindo a adolescentes e jovens a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, como sinônimo de escolha individual. Ao sucesso, o mérito, reforçando a ideia de que é possível. Ao fracasso, a culpa de quem não se esforçou o suficiente.

A obrigatoriedade do projeto de vida, dadas as condições apresentadas, assume sutilmente a instrumentalidade do interesse pela limitação do campo de possibilidades e o controle social de categorias humanas para a manutenção das estruturas de privilégio, historicamente presentes em nossa sociedade.

Ainda discutindo o projeto de vida como ferramenta de controle social e não como instrumento pedagógico, é necessário que se faça a denúncia de práticas educacionais como um conjunto de ações organizadas, produtoras do

assujeitamento de crianças e adolescentes à subalternização no âmbito da escola pública, em sua esmagadora maioria, pertencentes a classe trabalhadora.

Essa observação não se resume a um detalhe mas, constitui-se expressão inequívoca das distorções do papel social da escola. Em consonância com Apple (2003) e Giroux (1983), não seria ingênuo pensar que as mudanças ocorridas nas legislações que tratam da educação básica no Brasil, prioritariamente, a BNCC e o movimento do novo ensino médio, apresentem de forma sutil seu caráter intencional de esvaziamento de sentido da experiência escolar.

Ainda no campo da responsabilização individual, objetivos e metas não apresentam delineamento claro, bem como das possibilidades de desenvolvimento, condição agravada pela ausência do reconhecimento das vulnerabilidades e desproteções que atravessam suas existências.

Insere-se aqui o papel do estado que deve trabalhar para a redução dos impactos dessa vulnerabilidade, ampliando direitos e oportunidades por meio da efetivação de políticas públicas que visem garantir a equidade de oportunidades.

Portanto, não pode estar restrita a ações pontuais e direcionadas a compensação de carências imediatas, precisa consolidar-se como prática política norteada pela efetividade dos direitos sociais e a promoção de uma cidadania crítica.

Resta-nos, fazer o resgate da socioeducação como um espaço institucional, obrigatoriamente destinado à formação e à ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Contudo, em uma perspectiva histórica, esse espaço, tem abrigado a contradição entre a função pedagógica de reinserção social e a lógica punitivista, essa última organizada em torno da restrição da liberdade.

Os conteúdos verbalizados pelos adolescentes, reforçam que ainda reproduzimos uma lógica criminalizante sob bases disciplinares e pautadas na obediência, posto que, boa parte das respostas apresentadas pelos adolescentes, foram antecedidas do pronome “Sr.”, tratamento direcionado ao pesquisador que embora o tenha dispensado, mantinha-se condicionalmente expresso.

Para Foucault (1987), como já abordado anteriormente, a disciplinaridade das instituições constituem simultaneamente uma engrenagem que gira no sentido da correção e de controle para produzir corpos normatizados socialmente. Nesse sentido, há uma tendência ao assujeitamento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e, de maneira mais acentuada, para aqueles que concentram maior parcela desse grupo, em torno de uma expectativa social de ressocialização.

Observamos, portanto, que a trajetória de vida narrada pelos adolescentes apresenta elementos que indicam ausências estruturais, a exemplo das condições materiais e das significações produzidas em suas experiências no campo das relações afetivas, das representações sociais e da identificação de valores morais para a construção dos projetos de vida.

Por fim, é possível dizer que as condições de vida e dos acessos apresentados pelos adolescentes, possuem pouca representatividade, tanto em seu nível material quanto simbólico para ampliar o universo de possibilidades. No contexto de privação de liberdade, essa limitação não se restringe apenas ao espaço físico, mas também à manutenção de um lugar social marcado por estigmas e restrições.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências narradas pelos adolescentes em conflito com a lei, privados de liberdade na Fundação CASA, relativas à promoção ou negação de direitos, a partir dos quais discutimos a ampliação ou limitação do universo de possibilidades para a elaboração do **projeto de vida**, revelam-se em um campo paradoxal, onde a promessa de proteção integral convive com ausências e limitações das condições materiais e simbólicas para que esse direito se efetive.

A partir da percepção dos adolescentes, reconhece-se a existência de obstáculos materiais e fragilidades simbólicas que atravessam suas trajetórias evidenciando o desafio de compreender como, em meio às restrições e estigmas sociais, os adolescentes elaboram sonhos, constroem expectativas e se projetam para o futuro.

Nessa direção, alguns direitos foram vivenciados, tais como acesso a moradia, alimentação, esporte, cultura, lazer, educação ainda que atendendo de maneira básica famílias e adolescentes, uma vez que trata-se de um recorte geográfico onde se localiza a 3ª melhor cidade entre as de grande porte no estado, em Índice de Desenvolvimento Humano-IDH (IBGE, 2025). Essa realidade, não reflete o contexto de outras regiões do país como por exemplo a cidade de Melgaço, com menor IDH do país, localizada no Pará, estado que conta com aproximadamente 300 adolescentes em privação de liberdade (SINASE, 2025), o que pode indicar um agravamento do problema a nível nacional.

Quando se pensa na escola, observa-se o acesso como garantia, porém, a permanência é um desafio. Os dados indicam que todos os adolescentes participantes do estudo, deixaram de frequentar a escola, verbalizam desinteresse e apesar de terem sentimentos positivos, principalmente em relação às possibilidades das relações interpessoais com colegas, prevalecem os negativos relacionados à falta de orientação e insatisfações quanto a maneiras de ensinar e acolher.

O acesso ao esporte, à cultura e ao lazer, acontece quase que exclusivamente por meio de iniciativas individuais e familiares, observa-se a

predominância de práticas comunitárias, com baixa exigência estrutural e material, comportando as possibilidades disponíveis na dimensão dos territórios. Destaca-se a ampliação de alguns acessos a partir da institucionalização, acentuando ausências estatais que paradoxalmente se apresentam na perspectiva de prioridade, no contexto de privação da liberdade.

Nesse cenário, a elaboração do projeto de vida, elemento do currículo obrigatório da educação básica e presente também nas medidas socioeducativas por força do SINASE, apresenta-se direcionado por metas que buscam a satisfação de necessidades estruturais, orientado ao consumo de bens e serviços e sustentado por valores que indicam a construção familiar como um pilar de sustentação e validação social que dão sentido as projeções futuras.

Tal desafio apresenta uma tendência à responsabilidade individual do adolescente, frente às escolhas de vida em razão das condições materiais e simbólicas dadas em suas trajetórias, para romper barreiras estruturais na direção de um futuro que corresponda às expectativas sociais de regeneração da conduta delitiva.

Resgatamos aqui, a primazia e responsabilidade do estado na garantia do acesso à direitos em todas as esferas de poder, Federal, Estadual e Municipal, por meio de dispositivos legais, planejamento, financiamento e execução de políticas públicas que atuem na diminuição das desigualdades sociais e promovam oportunidades. De maneira compartilhada, sociedade e indivíduos devem respeitar, cobrar e promover esses direitos de forma contínua e organizada.

Nessa direção, o retrato da execução de medidas socioeducativas de privação de liberdade, revelado pelo SINASE (2025), confirmam a predominância de adolescentes negros e periféricos na centralidades das estatísticas. Para Ortegal (2019), essa constatação, evidencia a existência de estruturas e mecanismos que, organizados socialmente produzem a naturalização e subalternização de corpos negros (pretos e pardos), negando sistematicamente o acesso a direitos fundamentais.

Portanto, apontamos para o resgate da socioeducação como política pública destinada à ampliação de direitos e oportunidades, com objetivo de garantir o

acesso a uma formação crítica e emancipatória, uma vez que o direito à educação se mantém em face da privação de liberdade.

Identificamos como necessária a fundamentação legal dos projetos de vida nos documentos que normatizam a execução de medidas socioeducativas no Brasil como Estatuto da Criança e do Adolescente e no SINASE, tornando obrigatório o desenvolvimento de políticas públicas para sua materialização nos mais diferentes campos.

De maneira objetiva, apresentamos como possibilidade, investimentos na formação dos profissionais que atuam diretamente na execução das medidas socioeducativas, assim como dos atores da comunidade escolar, com objetivo de discutir e ampliar a fundamentação e instrumentalização dos projetos de vida para adolescentes, especialmente no que diz respeito à busca de sentido em sua dimensão humana.

Por fim, destacamos que o presente estudo trabalhou com as experiências e percepções de um grupo específico, tendo por interesse sua compreensão no recorte do contexto de privação de liberdade. Não sendo intencional a generalização de resultados, pela existência de diferentes realidades da execução de medidas socioeducativas no Brasil, estes apontam para elementos importantes que podem auxiliar a compreensão do problema de maneira mais geral.

Nesse sentido, espera-se que o presente estudo contribua para a sensibilização de educadores, pesquisadores e da sociedade em geral quanto à necessidade de resgate da condição humana dos adolescentes em conflito com a lei. Ao assumir tal perspectiva, seja possível reconhecer a inerência das emoções, sentimentos, sonhos e desafios que permeiam suas trajetórias para a superação de concepções preconceituosas e estigmatizantes que, historicamente limitam acessos e reduz possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Anderson Pereira de. A Convenção sobre os Direitos da Criança em seu décimo aniversário: avanços, efetividade e desafios. Revista Jurídica do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2000. Disponível em: Revista Jurídica. Acesso em: 08/06/2024.

ANGROSINO, Michael V. *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Trad. María del Pilar González. Barcelona: Ediciones Morata, 2012. (Colección Investigación Cualitativa, dirigida por Uwe Flick, vol. 3).

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ARANTES, Ester Maria de Magalhães. Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5 (1), São João del-Rei, janeiro/julho 2010.

ARAÚJO, Ulisses F. *Projeto de vida e educação: reflexões sobre juventude e cidadania*. São Paulo: Summus, 2007.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERNARDINO, Gleiciane Aparecida da Soledade; MACHADO, Maria Lucia Sartori. Da Indiferença ao ECA: um escorço histórico dos direitos da criança e do adolescente. Revista-direito. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do adolescente-ECA**, Lei nº 8.096 de 13 de Junho de 1990 – alterada pela Lei nº13.106 de 17 de março de 2015. Brasília-2023.

BRASIL, **Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo**, Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

BRAZIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ***Censo Escolar da Educação Básica 2025****: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério das Cidades. ***Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento – SNIS: Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgoto 2023***. Brasília: Ministério das Cidades, 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. 2. Ed. rev. E atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUNDICK, M. J. Exploring purpose in life among college students: Issues of measurement and meaning. *Journal of College Student Development,* 2009, *50*(3), 260–284. https://doi.org/10.1353/csd.0.0065 Accesso em : 05/02/2025

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda.; NASCIMENTO, Maria Livia. Subvertendo o conceito de adolescência. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COOLEY, Charles H. Human Nature and the Social Order. New York: Scribner's, 1902.

COSTA, Ricardo Peres da; GUEDES, Olga de Souza. As expressões das prisões no mundo do capital. Argum., Vitória, v.9, n.2, p.108-120, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/14404/11899. Acesso em: 29/12/2024.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMINELLI, Camila Serafim. Sobre a proposição de temporalidades na história das infâncias e juventudes brasileiras: o caso Funabem (1964-1989). RAIGAL. Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales Nº8, abril 2021 - marzo 2022.

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como ajudar os adolescentes a descobrir o sentido e o propósito de suas vidas*. São Paulo: Summus Editorial 2009.

Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science, 7*(3), 119–128.

DAMON, William. The Path to Purpose: Helping Our Children Find Their Calling in Life. New York: Free Press, 2008.

ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, Erik H. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

Fórum Brasileiro De Segurança Pública. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em:

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Sérgio Matheus. O novo direito da criança e do adolescente. Campinas: E. V. Editora, 2ª Ed. Abril 2012.

GARSE, Luciana. *Projeto de vida: universo de possibilidades*. Curitiba: Appris, 2021.

GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983

GONÇALVES, Paulo Cesar. Escravos e imigrantes são o que importam: fornecimento e controle da mão de obra para a economia agroexportadora Oitocentista. Dossiê imigrações, Almanack (17), p. 307-361, Dez 2017. Disponível em:

GOUVEIA-PAULINO, Fernanda; SCHLIEMANN, Ana Laura; STRELHOW, Miriam Raquel Wachholz. Projeto de vida: desafios e estratégias para engajamento de adolescentes. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, PUC-SP, 2022.

KLEIN, Ana Maria. Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEITE, Carla Carvalho. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. *Revista do Ministério Público*, Rio de Janeiro, n. 23, 2006.

LIMA, Cauê Nogueira de. *O fim da era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032010-151702/. . Acesso em: 07 out. 2025.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52 p.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História Social da Criança Abandonada. Revista Brasileira de História, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100014. Acesso em: 10/06/2024.

MARINA, José Antonio. *A educação do talento*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATHEUS, Tiago Corbisier. *Diálogos sobre a adolescência e a ameaça de exclusão dos privilegiados.* Psicologia USP, São Paulo, 2012, 23(4), 721-735.

MATTOS, Hebe Maria. Prefácio. In: Cooper, F.; Holt, T. C.; Scott, R. J. Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 13-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. ed. 26. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSER, A.; DIAS, B. Educação e cidadania na adolescência. São Paulo: Editora Acadêmica, 2026.

MONTE, Franciela Félix de Carvalho; SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; ROSA FILHO, Josemar Soares; BARBOSA, Laila Santana. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. Psicologia & Sociedade, v. 23, n. 1, p. 125–134, 2011.

NAVES, Flaviana Franco. Interfaces entre a Psicologia Sócio-Histórica e a educação popular com adolescentes. Minas Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 9, n. 1, jan - jun, 2016, p. 32-49. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v9n1/v9n1a04.pdf Acesso em: 28/12/2024.

NETO, Wilmar Ferreira Neves.; REZENDE, Marília Gabriela Costa; CARVALHO, Cíntia de Souza. O abuso sexual infantil e a cultura do silêncio: machismo, racismo e adultocentrismo em questão. Periódicus, Salvador, n. 16, v.2, set. 2021 - dez. 2021.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 351-368

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights (un.org in Bing). Acesso em: 30 jun. 2026.

ORTEGA Y GASSET, José. El tema de nuestro tiempo. Madrid: Revista de Occidente, 1923.

ORTEGA Y GASSET, José. Historia como sistema. Madrid: Revista de Occidente, 1935.

ORTEGA Y GASSET, José. La rebelión de las masas. Madrid: Espasa-Calpe, 1930.

ORTEGA Y GASSET, José. Meditaciones del Quijote. Madrid: Revista de Occidente, 1914.

ORTEGAL, Leonardo Rodrigues de Oliveira. Atos de reexistência: juventude negra, reinvenções e resistência antiextermínio. 2019. 155 f. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PAULA, Liana de. Cidadania, corpo e punição: expansão e violação de direitos civis de adolescentes internados na antiga Febem/SP. *Sociedade e Estado*, v. 34, n. 3, p. 719–744, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/24147. Acesso em: 07 out. 2025.

PEREIRA, Bruna Caroline; ZANON, Cristian; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Influência dos contextos escolar e familiar nos projetos de vida de adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, e226536, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/ym3TkY7zDV6SN5X3LJsZK6M/?format=pdf Acesso em: 17 nov. 2025.

PETRY, Josiane Rose. O problema do menor: uma abordagem jurídico-política. 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas - Especialidade Direito) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106295/82052.pdf?sequence=1 Acesso em: 25 nov. 2025.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

ROGERS, Carl. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

ROKEACH, Milton. The Nature of Human Values. New York: Free Press, 1973.

RYFF, C. D., & SINGER, B. The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for*

meaning: A handbook of psychological research and clinical applications (pp. 213–235). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. (1998).

SANTOS, Elton Vinicius Lima dos; MILANI, Débora Raquel da Costa; PEREZ, Márcia Cristina Argenti. “Infância” das “crianças” negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 155–174, maio/ago. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/ricar/Downloads/root,+03+'Inf%C3%A2ncia'+das+'crian%C3%A7as'+negras%20(1).pdf Acesso em: 06 out. 2025.

SANTOS, Milton**.** *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.* 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010. Disponível em: SciELO. Acesso em: 27 dez. 2024.

SCHWARTZ, Shalom H. Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?. Journal of Social Issues, v. 50, n. 4, p. 19-45, 1994.

SCHWARTZ, Shalom H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: ZANNA, M. (Ed.). Advances in Experimental Social Psychology. New York: Academic Press, 1992.

SCORSOLINI-COMIN, F. (2012). Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a Psicologia Positiva. Paidéia (Ribeirão Preto), 22(53), 433-435. doi:http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201315

Seligman, M. E. P. (2011). Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Tradução: C. P. Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2009. Disponível em: Cadernos de Terapia Ocupacional. Acesso em: 27/12/2024.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Gabriela Paulino da. Transgeneridade e Sistema Socioeducativo: Uma Avaliação em Profundidade da Política de Socioeducação do Estado do Ceará. 2022. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: Repositório UFC. Acesso em: 29 dez. 2024.

SILVA, Maria Aparecida; SOUZA, João Carlos. Adolescência e desenvolvimento psíquico: implicações para a responsabilização penal. Revista Brasileira de Psicologia Jurídica, v. 12, n. 2, p. 45–60, 2023.

SILVEIRA, Cristiane Aparecida; ROBAZZI, Maria Lucia do Carmo Cruz. *Trabalho da criança e do adolescente: história, perspectivas e desafios.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

SIMAS, Fábio do Nascimento; BARBOSA, Maria Clara Arruda. Trinta anos do ECA: dilemas e desafios na era das ameaças. Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41407 Acesso em: 03/07/2024.

SINGER, Paul. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, Fabíola Amaral Tomé De. A institucionalização do atendimento aos menores – O SAM. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 12, n. 24, p. 61-92, jul./dez. 2020. Disponível em: RBHCS. Acesso em: 13 Ago. 2024.

TAFAKGI, Mariana. Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: entre a proteção integral e a responsabilização. *Revista Serviço Social em Debate*, v. 2, n. 2, 2022. Disponível em: Revista UEMG. Acesso em: 04 nov. 2025.

TAVARES, Olga Vieira Lima; et al. O serviço social no campo socioeducativo: entre a proteção integral e a lógica punitiva. *O Social em Questão*, v. 44, 2021. Disponível em: PUC-Rio. Acesso em: 04 nov. 2025.

TEIXEIRA, Carolina; MAINARDES, Sandy de Paula Alves. *A reforma do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a ampliação da responsabilização na prática de atos infracionais*. Ciências Humanas, v. 29, n. 147, jun. 2025.

TELLES, Fernando Salgueiro Passos; ARAÚJO, Mariana. Socioeducação: entre a sanção e a proteção. *Educação em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: SciELO Brasil. Acesso em: 04 nov. 2025.

TOLEDO, Caio Cesar Rodrigues de; NORONHA, Ana Paula Porto.
Projeto de vida na adolescência: revisão de literatura e estudo correlacional. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 23, n. 3, p. 1–20, 2021. Disponível em:https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/5053523606026878.pdf Acesso em: 17 nov. 2025.

VELHO, Gilberto. Indivíduo e sociedade: uma abordagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Obra original publicada em 1934).

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

APÊNDICE

REQUERIMENTO

São José do Rio Preto, 30 de junho de 2025.

À Universidade Corporativa da Fundação CASA (UNICASA)

Assunto: Solicitação de Autorização para Desenvolvimento de Pesquisa

Eu, Ricardo Alves de Almeida, solteiro, Psicólogo CRP-06/128048, portador da cédula de identidade RG nº XX.XXX.XXX-X, inscrito no CPF sob o nº XXX.XXX.XXX-XX, residente e domiciliado à Rua R. Wanderley Libério Telles, 915 - Jardins, São José do Rio Preto - SP, 15040-731, atualmente discente regularmente matriculado, no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Curso de Mestrado Acadêmico, reconhecido pela Portaria MEC número 609/2019 de 14/03/2019, RA nº EPF240176, venho, por meio do presente, requerer a esta renomada instituição, autorização para o desenvolvimento da pesquisa que segue, sob orientação da Prfª Dra. Ana Klein.

- **Título da Pesquisa:** “Adolescência e conflito com a lei: Da negação de direitos à privação de liberdade.
- **Objetivo Geral:**
- Analisar histórias de vida de adolescentes em privação e restrição de liberdade.
- **Objetivos Específicos:**
- Compor o perfil sociodemográfico dos adolescentes, de acordo com os marcadores sociai de cor, classe social, orientação sexual e posição geográfica.
- Categorizar elementos que se relacionem a promoção ou negação de direitos fundamentais previstos pelo ECA;
- Investigar o reconhecimento de condições de vulnerabilidades e riscos pessoais e sociais;
- Identificar a percepção dos adolescentes sobre o projeto de vida na socioeducação.

- **Justificativa:** A presente pesquisa, buscará, por meio da participação ativa dos adolescentes, produzir reflexões na perspectiva dos Direitos Humanos (Bobbio, 2004; Tosi, 2005 e Hunt, 2009), que possam auxiliar no desenvolvimento e ampliação de políticas públicas para a redução das desigualdades sociais, ampliação dos espaços de escuta e participação coletiva, produção de conhecimento e projetos de vida como direito humano a ser construído no processo de socioeducação.
- **Metodologia:** o estudo caracteriza-se como uma pesquisa social de abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada para a coleta de dados e o conteúdo temático para classificação, análise e interpretação dos dados em uma perspectiva de Direitos Humanos.
- **Público-Alvo:** Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, com idades de 13 a 17 anos.
- **Local da Pesquisa:** Fundação CASA e Centro de Referência Especializado de assistência social - CREAS
- **Período de Realização:** A entrevista será aplicada em um encontro com duração máxima de 50 minutos com previsão entre os meses de agosto e setembro do corrente ano.
- **Recursos Necessários:** Os recursos serão de responsabilidade e uso exclusivo do pesquisador, sendo: roteiro de entrevista e caneta, demais despesas que possam surgir serão custeadas com recurso próprio.

A pesquisa será realizada em conformidade com as normas éticas e legais aplicáveis, conforme documentação já apresentada, segue o compromisso com o bem-estar dos participantes e o compartilhamento dos resultados.

Diante do exposto, anseio pelo deferimento da solicitação presente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

_____

Ricardo Alves de Almeida

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)
(Para menores com idade entre 12 a 17 anos)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "ADOLESCÊNCIA E CONFLITO COM A LEI: DA NEGAÇÃO DE DIREITOS À PRIVAÇÃO DE LIBERDADE" sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Ricardo Alves de Almeida. O objetivo da pesquisa é analisar a história de vida de adolescentes em restrição e privação de liberdade. Esta pesquisa será realizada porque anseia pela produção de reflexões que possam auxiliar no desenvolvimento e ampliação de políticas públicas para a redução das desigualdades sociais, ampliando os espaços de proteção, escuta e contribuição com a produção do conhecimento sobre o tema por meio das experiências de adolescentes nesse contexto. Nesta pesquisa você será convidado à participar de uma entrevista-semiestruturada com duração máxima de uma hora, registrada de forma escrita e presencialmente, Com objetivo de descrever as condições materiais, de vida e familiar dos adolescentes, conhecer as metas de vida estabelecidas por cada adolescente ao serem internados na Fundação Casa, levantar quais são os projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua própria percepção e identificar como estes jovens se imaginam no futuro. Caso se sinta desconfortável em relação ao tema de maneira que será assegurado, acolhimento por parte do entrevistador, direito de desistência ou não participação a qualquer tempo, além de encaminhamento do participante às equipes técnicas de referência no acompanhamento da medida socioeducativa. Os benefícios que você terá serão *diretos*, por meio de reflexões a partir do contato com a própria experiência de vida e as implicações do processo de institucionalização, bem como sobre possíveis maneiras de superá-lo e *indiretos*, pois contribuirá para avanço do conhecimento nessa área e a participação ativa dos adolescentes na avaliação de políticas públicas, buscando sua ampliação e desenvolvimento. Seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, se você quiser. Você não será identificado e pode escolher participar ou não. Se você decidir participar, também tem a liberdade de sair da pesquisa a qualquer momento. Além disso, seu responsável pode retirar a autorização ou interromper sua participação a qualquer tempo. Você não terá nenhum custo e pode falar com o(a) pesquisador(a) responsável a qualquer momento, seja pessoalmente ou pelo telefone, se tiver alguma dúvida.

Todas as informações que você fornecer e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo. Esses resultados só serão usados em reuniões e publicações científicas. Você receberá informações sobre todos os resultados, mesmo que isso faça você repensar sua participação na pesquisa. É importante saber que você não terá benefícios ou pagamentos em relação à participação e/ou resultados da pesquisa.

Se você sofrer qualquer dano devido à sua participação neste estudo, agora ou no futuro, terá direito à assistência total e gratuita pelo tempo que precisar. Você também pode buscar indenização na Justiça, se desejar. Ao assinar este termo, você não está renunciando a nenhum direito, incluindo o de solicitar indenização por danos e receber assistência por lesões relacionadas à sua participação, conforme prevê as Resoluções CNS 466/12 e 510/16. O pesquisador se compromete a fornecer informações atualizadas, ainda que estas possam afetar sua vontade em continuar participando da pesquisa. Este documento foi elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as páginas e assinadas por você e pelo pesquisador no final, ficando uma via com cada parte. Durante a pesquisa, se você tiver alguma dúvida, pode falar com Ricardo Alves de Almeida, de segunda a sexta-feira, das 08h às 16h, pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX ou e-mail ricardo.a.almeida@unesp.br. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP, que fica na Rua Cristóvão Colombo, nº 2265, Jardim Nazareth. Os telefones são (17) 3221-2480 e 3221-2545, e o e-mail é cep.ibilce@unesp.br. O atendimento é de segunda a sexta-feira, das 14h às 17h, exceto feriados. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, formado por profissionais de diferentes áreas. Ele foi criado para proteger os interesses e a dignidade dos participantes da pesquisa e para ajudar a garantir que as pesquisas sejam feitas de forma ética. Ou seja, o CEP avalia e acompanha todos os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, preencha os dados solicitados e assine abaixo.

São José do Rio Preto _____ de _____ de 2025

Nome do Adolescente: _____

RG:_____

Assinatura:_____

Nome da pessoa que obteve o consentimento:_____

Endereço:_____

Fone:_____

R.G:_____

Assinatura:_____

Nome do Responsável pela Pesquisa:_____

Assinatura:_____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “ADOLESCÊNCIA E CONFLITO COM A LEI: DA NEGAÇÃO DE DIREITOS À PRIVAÇÃO DE LIBERDADE” sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Ricardo Alves de Almeida. O objetivo da pesquisa é analisar a história de vida de adolescentes em restrição e privação de liberdade. Esta pesquisa será realizada porque anseia pela produção de reflexões que possam auxiliar no desenvolvimento e ampliação de políticas públicas para a redução das desigualdades sociais, ampliando os espaços de proteção, escuta e contribuição com a produção do conhecimento sobre o tema por meio das experiências de adolescentes da Fundação CASA.

O estudo será realizado com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em unidade da **Fundação CASA**. Com objetivo de descrever as condições materiais, de vida e familiar dos adolescentes, conhecer as metas de vida estabelecidas por cada adolescente ao serem internados na Fundação Casa, levantar quais são os projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua própria percepção e identificar como estes jovens se imaginam no futuro. Poderá haver algum risco quanto a possíveis desconfortos em relação ao tema de maneira que será assegurado como medida para minimizá-lo, acolhimento por parte do entrevistador e direito de desistência ou não participação a qualquer tempo, além de encaminhamento do participante às equipes técnicas de referência no acompanhamento da referida medida socioeducativa. Os benefícios diretos decorrentes dessa pesquisa serão reflexões a partir do contato com a própria experiência de vida e as implicações do processo de institucionalização, bem como sobre possíveis maneiras de superá-lo e indiretos, pois contribuirá para avanço do conhecimento nessa área e possibilitará a participação ativa dos adolescentes na avaliação de políticas públicas, buscando sua ampliação e desenvolvimento. Você pode consultar o(a) pesquisador(a) responsável a qualquer momento, pessoalmente ou por telefone, para esclarecer suas dúvidas.

Seu filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Todas as informações fornecidas e os resultados

obtidos serão mantidos em sigilo e utilizados apenas em reuniões e publicações científicas. Você será informado sobre todos os resultados, mesmo que isso faça você reconsiderar a autorização para a participação. Além disso, você e seu filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão direitos ou receberão pagamentos em relação à participação e /ou resultados decorrentes da pesquisa.

Se seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) sofrer qualquer dano resultante de sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, terá direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e o direito de buscar indenização por meio de vias judiciais, se quiser. Ao assinar este termo de consentimento, você não está renunciando a nenhum direito legal, incluindo de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes da participação neste estudo, conforme determina as Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

Este documento foi elaborado em duas vias que devem ser rubricadas em todas as páginas e assinadas por você e pelo pesquisador no final, ficando uma cópia com cada um. Durante a pesquisa, você pode esclarecer suas dúvidas com o pesquisador responsável, Ricardo Alves de Almeida, de segunda a sexta-feira, das 08h às 16h, pelo telefone (XX) XXXXXXX-XX ou e-mail **ricardo.a.almeida@unesp.br**. Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP, localizado na Rua Cristóvão Colombo, nº 2265, Jardim Nazareth, pelos telefones (17) 3221-2480 e 3221-2545, ou pelo e-mail cep.ibilce@unesp.br, de segunda a sexta-feira, das 14h às 17h, exceto feriados.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para proteger a integridade e dignidade dos participantes da pesquisa. Ele avalia e acompanha todos os aspectos éticos de pesquisas que envolvem seres humanos, garantindo que sejam realizadas de acordo com padrões éticos.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Adolescente participante:

Nome:_____ R.G._____

Responsável:

Nome:_____ R.G._____

Endereço:_____ Fone:_____

São José do Rio Preto _____ de _____ de 2025

_____ _____

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a) responsável

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1 - Breve apresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa.

2 - Agradecimento pela participação e contribuição com a pesquisa intitulada “Adolescência e conflito com a lei: Da negação de direitos à privação de liberdade".

3 - Esclarecimentos sobre a entrevista sendo: um questionário semiestruturados com duração média de 40 minutos, dividido em quatro sessões, sendo as respostas registradas pelo pesquisador.

3.1Condições materiais de vida e familiar: Habitação, alimentação, trabalho e renda, esporte, cultura, lazer, educação e nível socioeconômico.

3.1.1 Direitos educacionais e culturais, experiências na escola e comunidade.

3.2 Contexto de privação de liberdade, metas estabelecidas e experiências na F-CASSA.

3.3 Projetos de vida e condições para sua realização na perspectiva dos adolescentes.

3.4 Valores e projeção para o futuro.

4. Em razão de uma metodologia flexível, haverá possibilidade de trocas entre pesquisador e participante caso haja necessidade de esclarecimentos tanto em relação às perguntas quanto às respostas.

5. Esclarecer sobre o sigilo das informações em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados Nº 13.853.

6. Obter confirmação do adolescente sobre a continuidade na pesquisa e informar sobre a possibilidade de desistência a qualquer tempo.

QUESTIONÁRIO F-CASA

Dados do entrevistado

Idade: _____ Etnia: _____

Gênero: _____ Religião: _____

I - Descrever as condições materiais de vida e familiar durante a infância e adolescência dos jovens internos na Fundação Casa.

Habitação

1-Em que bairro você mora? _____

2-Você considera seu bairro seguro ou identifica situações de risco ou violência?_____
_____

3 - Sua casa é: ( ) Própria, ( ) Alugada, ( ) Financiada ( ) Cedida

4 - Possui água encanada? ( ) S ( ) N

5 - Possui energia elétrica? ( ) S ( ) N

6 - Possui saneamento básico (esgoto)? ( ) S ( ) N

7 - Tem quantos cômodos? _____

8 - Quantas pessoas moram na mesma casa?_____

9 - Tem um quarto só para você ou divide com outras pessoas?_____

Alimentação

1 - Quantas refeições costumava fazer por dia?_____

2 - Geralmente em quais locais você tem acesso à alimentação?_____

3 - Os horários das refeições eram fixos (Café, almoço e janta)? _____

4 - Havia lanches ou apenas as refeições principais? ( ) S ( ) N

5 - Os alimentos eram variados, incluindo frutas, legumes, carnes etc.? _____

Trabalho e renda

1 - Quem é responsável pelo sustento da família? _____

2 - Qual é o total da renda familiar? _____

3 - Quantas pessoas vivem com essa renda? _____

4 - Quais pessoas da casa trabalham? _____

5 - Em que trabalham?_____

6 - Já precisou trabalhar para ajudar em casa? ( ) S ( ) N

7 - O que fazia? _____

Esporte, Cultura e Lazer

1 - Quais atividades de esporte, cultura e lazer existem no seu bairro? _____

_____

2 - Em que locais elas são realizadas? _____

3 - Em que período elas acontecem? _____

4 - São gratuitas? ( ) S ( ) N

5 - Com que frequência você participa das atividades? _____

6 - Como você faz para chegar até essas atividades? _____

_____

7 - Quais são seus tipos de atividade preferidas? _____

8 - Existe alguma dificuldade que te impeça de participar dessas atividades?

_____

9 - Já foi ao:

( ) Teatro – quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Cinema – quantas vezes Foi com a escola? _____

( ) Shopping- quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Museu – quantas vezes Foi com a escola? _____

( ) Parque – quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Estádio de futebol - quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Assistir alguma competição esportiva - quantas vezes? Foi com a escola?_____

( ) Jogar futebol - quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Nadar - quantas vezes? Foi com a escola? _____

( )Já viajou para outras cidades? Quais? Foi com a escola? _____

( ) Show de música? quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Rodeio - quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Festas na sua cidade ou em cidades vizinhas? quantas vezes? _____

( ) Circo - quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Fez aulas de inglês ou outra língua? quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Assiste filmes na TV/ youtube ? quantas vezes? _____

( ) Lê livros? quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Lê gibis? quantas vezes? Foi com a escola? _____

( ) Usa redes sociais? quantas vezes? _____

( ) Vai a igreja? Quantas vezes? _____

Educação

1 - Você frequentava a escola antes de vir pra F-CASA? ( ) S ( ) N

2 - Quantos dias da semana conseguia ir à escola? _____

3 - Já ficou algum período sem ir à escola? ( ) S ( ) N

4 - Por qual motivo? _____

5 - Teve dificuldade para conseguir vaga ou se matricular? ( ) S ( ) N

6 - Qual? _____

7 - Qual a distância da sua casa até a escola? _____

8 - De que maneira você se deslocava até a escola? _____

9 - Participava das aulas, atividades e projetos, respondia perguntas, fazia trabalhos? ( ) S ( ) N

10 - Por que? _____

11 - Conseguia entregar tarefas e trabalhos extras? ( ) S ( ) N

12 - Por que? _____

13 - Teve alguma dificuldade relacionada à escola? ( ) S ( ) N

14 - Qual?_____

15 - O que a escola fez / ofereceu para ajudar? _____

16 - Sente-se acolhido e pertencente à escola? ( ) S ( ) N

17 - Por que? _____

18 - Sente que sua opinião, na medida do possível, é ouvida, respeitada e considerada? ( ) S ( ) N

19 - Por que? _____

20 - Se sente seguro e respeitado pelos colegas? ( ) S ( ) N

21 - Já presenciou ou sofreu bullying, discriminação ou outro tipo de violência na escola? ( ) S ( ) N

22 - Poderia dizer como aconteceu? _____

_____

23 - O que a escola fez em relação a isso? _____

_____

24 - Você participa de grêmios, projetos, conselhos ou espaços de decisão na escola? ( ) S ( ) N _____

25 - Como você entende que a escola pode te ajudar a alcançar seus objetivos? _____

_____

II - Conhecer as metas de vida estabelecidas por cada adolescente ao serem internados na Fundação Casa

1 - Há quanto tempo está na F-Casa? _____

2 - É a primeira internação? _____

3 - Recebe visita dos familiares? _____

4 - Tem namorado, namorada ou filhos? _____

5 - Quais são seus objetivos enquanto está na F-Casa?_____

6 - Quais são seus planos para quando sair?_____

7 - Que tipo de trabalho você gostaria de ter no futuro?_____

8 - Quais mudanças você gostaria de fazer na sua vida daqui para frente?_____

9 - Que tipo de relação você gostaria de ter com sua família no futuro?_____

10 - Quais comportamentos ou atitudes você gostaria de modificar a partir da F-Casa?_____

11 - Qual contribuição você gostaria de dar para sua comunidade ou bairro?

_____

III - Levantar quais são os projetos de vida dos jovens internos e o que precisam para realizá-los na sua própria percepção.

1 - O que é mais importante para você na vida?

_____

_____

2 - O que te faz sentir feliz ou realizado?

_____

_____

3 - O que você acredita que as pessoas esperam de você?

_____

_____

4 - Como imagina que as pessoas enxergam você?

_____

_____

5 - Que tipo de pessoa você quer ser para os outros?

_____

_____

6 - Quem são as pessoas que você admira e por quê?

_____

_____

7 - O que você aprendeu até aqui que quer levar para o futuro?_____

8 - Que legado ou marca você gostaria de deixar no mundo? _____

9 - Que passos você acha que precisa dar para chegar lá?_____

10 - Você conhece os seus direitos? Quais são?

_____

_____

_____

11 - Quais direitos do adolescente que você gostaria de ter?

_____

_____

_____

12 - O que você precisa fazer para que essas visões aconteçam de verdade?

_____

_____

13 - Que apoio você precisa ter para que essas visões aconteçam de verdade?

_____

_____

IV - Identificar como estes jovens se imaginam no futuro.

1 - O que você espera estar fazendo daqui 05 anos?

_____

2 - O que você gostaria de conquistar nos próximos 5 ou 10 anos?

_____

3 - Como você imagina que estará daqui 10 anos?

_____

4 - Onde você se imagina morando quando estiver adulto?

_____

5 - Com quem você gostaria de estar convivendo?

_____

CARTA DE ANUÊNCIA

São José do Rio Preto, 08 de julho de 2025.

À Universidade Corporativa da Fundação CASA (UNICASA).

Eu, Fernando Barbosa Noll, Diretor do IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto - UNESP, venho por meio desta carta expressar nossa anuência para a realização da pesquisa “Adolescência e conflito com a lei: Da negação de direitos à privação de liberdade”, sob Orientação da Professora Dra. Ana Klein, a ser desenvolvida por Ricardo Alves de Almeida, solteiro, Psicólogo CRP-06/128048, portador da cédula de identidade RG nº XX.XXX.XXX-X, inscrito no CPF sob o nº XXX.XXX.XXX-XX, residente e domiciliado à Rua R. Wanderley Libério Telles, 915 - Jardins, São José do Rio Preto - SP, 15040-731, atualmente discente regularmente matriculado, no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Curso de Mestrado Acadêmico, reconhecido pela Portaria MEC número 609/2019 de 14/03/2019, RA nº EPF240176, em parceria com a Universidade Corporativa da Fundação CASA – UNICASA, com o objetivo de analisar histórias de vida de adolescentes em privação e restrição de liberdade, buscando contribuir para o desenvolvimento e ampliação de políticas públicas para a redução das desigualdades sociais, ampliação dos espaços de escuta e participação coletiva, produção de conhecimento e projetos de vida, utilizando uma metodologia qualitativa, tendo como locais de coleta de dados a Fundação CASA e Centro de Referência Especializado de assistência social – CREAS. Os recursos e materiais serão de responsabilidade do pesquisador. Estamos cientes de nossas responsabilidades como instituição proponente e asseguramos o cumprimento dos protocolos legais, sobretudo da resolução CNS 466/12.

Atenciosamente,

Responsável: Fernando Barbosa Noll CPF: XXX.XXX.XXX-XX

Função: Diretor Data: 01/07/2025

_____

Assinatura