



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LUIZ NOLASCO DE REZENDE JÚNIOR

VALORES E HISTÓRIAS DE VIDA NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO:
Uma proposta de intervenção em Unidades de Internação do DF

BRASÍLIA/DF

2019

LUIZ NOLASCO DE REZENDE JÚNIOR

VALORES E HISTÓRIAS DE VIDA NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO:

Uma proposta de intervenção em Unidades de Internação do DF

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo/Ecologia Humana e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Marcia Lyra Pato

BRASÍLIA/DF
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR467v REZENDE JÚNIOR, Luiz Nolasco de
Valores e histórias de vida no ambiente socioeducativo:
uma proposta de intervenção em Unidades de Internação do DF /
Luiz Nolasco de REZENDE JÚNIOR; orientador Claudia Marcia
Lyra Pato. -- Brasília, 2019.
232 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2019.

1. Valores de Adolescentes. 2. Socioeducação. 3. Educação
Ambiental. 4. Ecologia Humana. 5. Histórias de Vida. I.
Pato, Claudia Marcia Lyra, orient. II. Título.

LUIZ NOLASCO DE REZENDE JÚNIOR

VALORES E HISTÓRIAS DE VIDA NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO:

Uma proposta de intervenção em Unidades de Internação do DF

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo/Ecologia Humana e Práxis Pedagógica.

Defendida e aprovada em 02 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Claudia Marcia Lyra Pato
Faculdade de Educação – UnB (Presidente)

Prof.^a Dra. Karla Patrícia Martins Ferreira
Universidade de Fortaleza – Unifor (Membro Externo)

Prof.^a Dra. Juliana Barreiros Porto
Instituto de Psicologia - UnB (Membro Externo)

Prof.^a Dra. Vera Margarida Lessa Catalão
Faculdade de Educação – UnB (Membro Interno)

Prof.^a Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Faculdade de Educação – UnB (Suplente)

Ao meu DEUS, que é tudo para mim!

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão deve ser um refrão para todos aqueles que conseguem concluir uma tese de doutorado. Afinal, eu sei que não cheguei a este momento sozinho e reconheço os muitos parceiros que me ajudaram e me ajudam, me inspiraram e me inspiram, me motivaram e me motivam.

Uns, mais próximos e íntimos: minha esposa Renata e meus filhos Maria Luiza e Miguel Luiz; minha mãe Maria Ruth e meu pai Luiz (*in memoriam*); meu irmão Alexandre e sua esposa Thelmy. Outros mais distantes e saudosos, como todos os professores e adolescentes com quem trabalhei no sistema socioeducativo, desde 1999. Sem falar em meus companheiros de estudo do Grupo de Pesquisa Educação, Ecologia Humana e Transdisciplinaridade, com quem muito aprendi e aprendo, e, por fim, o meu amigo de análises psicométricas e parceiro de estudos, o Prof. Daniel Barbosa.

Sou grato à minha orientadora, Prof.^a Dra. Claudia Pato, que sempre acreditou em meus estudos, desde quando comecei o meu Mestrado em Educação, quando era orientado pelo Prof. Dr. Antônio Villar. Muitas vezes a distância, ela permitiu que desenvolvesse asas para fazer muitos voos solos e navegar por águas desconhecidas, interferindo sabiamente, somente quando era necessário trazer meus olhos ao foco de meus estudos. Obrigado, Claudia, pela oportunidade que me deu em proporcionar uma robustez teórica e metodológica para oferecer a todos que estão comprometidos com a socioeducação uma opção pedagógica que pode fazer a diferença na vida de muitos adolescentes.

E, é claro, não poderia de deixar de reconhecer o apoio dado pela Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal por oportunizar um afastamento remunerado por todos os anos do doutorado; pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (Vemse/TJDFT) por permitir o acesso aos adolescentes; e à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus)/Subsecretaria do Sistema Socioeducativo por viabilizar a execução da pesquisa (Subsis).

MEMORIAL

Nascido em Brasília-DF em 1967, filho de servidores públicos que vieram para a Capital em 1964, sou professor de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1994. Ao apresentar uma tese que teve por base uma abordagem que fez uso de histórias de vida de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de internação, não poderia deixar de fazer um registro de minha história e de como as histórias que tenho ouvido me atingiram. Como a abordagem autobiográfica é uma ferramenta de compreensão de nosso processo de formação, acho que poderia resumir minha história em uma palavra: *Paixão*. Paixão por aquilo que creio, paixão por aqueles que amo, paixão por aqueles que sofrem.

Aos 16 anos compreendi que havia um Ser transcendente que queria relacionar-me comigo como uma pessoa; que percebia minhas falhas e com ternura mostrava meus erros; que falava e fala comigo e nunca me deixava só, mesmo quando errava, e como erro! Aquele que é cognominado de Verbo da Vida, o Príncipe da Paz, o Senhor dos Senhores e por mim reconhecido como meu Redentor e Salvador, Jesus Cristo, me motivou e me motiva a expressar minha fé onde quer que esteja. Tamanha foi a paixão por compreender sua Revelação que em 1993, bacharelei-me em Teologia.

Mas ao lado desta paixão metafísica, uma paixão imanente e natural, expressada nas pessoas de meu pai e minha mãe, que sabiamente me mostraram quão mais significativa seria minha fé se a expressasse em contextos seculares. Eles me inspiraram a ser um educador. Principalmente, meu pai, um professor voltado tenazmente para a reinserção de adultos e jovens a escolarização formal e que foi pioneiro na formalização escolar de adolescentes internos do sistema socioeducativo do Distrito Federal na elaboração, em 1993, do primeiro Termo de Cooperação Técnica entre as Secretarias Distritais envolvidas diretamente com a socioeducação. Seu exemplo pela Educação contagiou seus dois filhos a se licenciarem em Educação Física pela Universidade de Brasília, e agora, ambos doutores em Educação.

Essa paixão tornou-se plena, quando em 1998, encontrei uma companheira que tem sido minha amante, aliada e cúmplice em tornar concreto um estilo de vida que conciliasse as paixões transcendentais e imanentes. Você, minha amada, que impera por sua sutileza, equilíbrio e sensatez, é meu maior presente. Desfrutar minhas paixões a seu lado é que traz a sobriedade necessária para não agir pelo impulso, mas com a sensatez e a temperança necessária para superar os desafios que a vida proporciona.

Afinal, todo apaixonado também sofre por suas paixões. Você, minha amada, me ajudou a ter serenidade nas crises financeiras pelas quais passamos, a não se desesperar quando quase

perdemos nosso caçula, ou mesmo nas dificuldades e limites de nossa primogênita. Você foi o esteio de brandura para curar minha alma em meio ao luto de despedida de meu pai. Ajudou-me a manter viva a memória da fé e da Esperança no Eterno.

E, por fim, a paixão por aqueles que sofrem, por aqueles que são desvalidos para muitos, por aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades que tive, por aqueles que ainda não experimentaram paixões semelhantes e cujas almas estão áridas por uma realidade dura e muitas vezes cruel. Essa paixão tornou-se mais apurada quando, em 1995, por intermédio da Prof.^a Márcia Acioli, ingressei em um projeto da Secretaria de Educação com adolescentes que viviam nas ruas de Brasília, DF. Esse projeto que durou quatro anos foi o gatilho para me mostrar onde meu agir pedagógico faria diferença e quais seriam aqueles que dariam sentido às minhas paixões. Em 1999, com a conclusão do projeto, em concurso de remanejamento da Secretaria de Educação, fui removido para o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), a primeira unidade de internação do Distrito Federal, malfadada pelo histórico de mortes e rebeliões.

A partir de então, essa paixão começou a me mobilizar em busca de respostas a perguntas que fazia todos os dias. Os referenciais a que tive acesso não eram muitos. A maioria dos referenciais que nos traziam tratava de realidades distantes do contexto socioeducativo e, portanto, pouco se podia adaptar aos limites da realidade restritiva de liberdade.

Os poucos conteúdos que eram específicos para a socioeducação, discutiam o problema, mas pouco contribuíam com alternativas metodológicas. A impressão que tinha que eram teóricos que não queriam se sujar, não queriam mergulhar naquela realidade. Fazer tal inserção é necessária a qualquer um que queira investigar a realidade, e reconheço quão duro é fazer tal inserção.

Lidar com o fracasso, pois assim me sentia ao saber que um aluno estava morto ou sentenciado no sistema prisional. Lidar com a dor e a vergonha de familiares que iam visitar seus filhos. Lidar com a incompreensão daqueles que deveriam ser mentores dos adolescentes, mas que agiam como seus feitores. Lidar com a pressão social que exige que sejamos seus justiceiros e que muitas vezes nos contamina a não oferecer o melhor para eles, mas apenas o necessário.

Por isso, em busca de não apenas trazer novas referências teóricas e metodológicas para o contexto socioeducativo, mas de ser uma referência para tantos outros apaixonados por essa causa, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Ao arvorar-me no estudo da temática socioeducativa, não deixando a paixão, mas permitindo que os ares do conhecimento serenassem minha compreensão, sendo, aos poucos, forjado um olhar

crítico sobre os fazeres pedagógicos ao qual estive envolvido, abrindo-me minha compreensão para outras possibilidades ainda não experimentadas ou conhecidas.

Nessa serenidade crítica percebi que o maior desafio para quem deseja atuar no sistema socioeducativo é tratar o jovem que está cumprindo medida de internação como um adolescente, tal qual os demais, com potencialidades, com virtudes e desejosos em ser alguém, apesar dos atos praticados. A nossa maior dificuldade não é o adolescente, mas condição de restrição de liberdade que lhe foi imposta. Esse é o nosso desafio: fazer dessa realidade, um ambiente verdadeiramente educativo e não abortivo.

RESUMO

A conduta delituosa de adolescentes é um problema social mundial. Compreender suas motivações pode ser um caminho para a integração social. Este estudo misto teve como objetivo mapear os valores e projetos de vida de jovens infratores, a fim de desenvolver uma intervenção pedagógica para promover valores pró-sociais. Uma amostra de 404 adolescentes que cumpriam uma medida socioeducativa de internação no Distrito Federal, Brasil, respondeu à pesquisa. Todos eram homens, com média de idade de 17,26 anos ($\sigma = 1,25$), com atraso escolar médio de quatro anos, oriundos de regiões de maior vulnerabilidade social. A análise fatorial confirmatória e a escala multidimensional confirmaram o modelo teórico: Estresse-1 = 0,141; DAF = 0,980; TCC = 0,990. Os valores predominantes da amostra foram: Autotranscendência (4,61) e Abertura à Mudança (4,63). A Classificação Hierárquica Descendente dos segmentos de texto das respostas às perguntas abertas sobre Sonhos / Projetos de Vida e Arrependimento / Aconselhamento sugeriu que os participantes desejavam obter formação para ter uma profissão, realização pessoal e melhoria de vida; e expressou desalento para a realização desses sonhos e projetos. Pela intervenção foi realizada uma triangulação concomitante pelo uso de narrativas autobiográficas para mudança de valores associados a atitudes pró-sociais e éticas e um teste de hipótese não paramétrico sobre o efeito da intervenção sobre possíveis mudanças nos valores dos adolescentes em uma unidade de internação socioeducativa do Distrito Federal. A amostra foi de 8 adolescentes durante quatro meses, com 26 encontros, buscando reforçar, por meio de autorrelatos biográficos, valores associados a atitudes pró-sociais e éticas. Após intervenção foram realizados testes não paramétricos de impacto do efeito pós-intervenção. A hipótese nula foi confirmada em 18 valores e nas 4 dimensões do modelo teórico. O Teste de Wilcoxon identificou um aumento significativo ($p < 0.05$) para o Valor Poder Domínio, associado a atitudes agressivas, sugerindo a toxicidade do ambiente para a promoção de atitudes pró-sociais. Os resultados estão alinhados aos estudos sobre valores de adolescentes, e sugerem que esses adolescentes possuem valores semelhantes aos encontrados em qualquer outro adolescente; apontam para: a importância de intervenções pedagógicas que colaborem para sua reintegração social; a necessidade de revisão das práticas desenvolvidas no ambiente socioeducativo, para maior ativação de valores pró-sociais; a maior aproximação de práticas pedagógicas ali desenvolvidas com as motivações e necessidades pessoais dos adolescentes infratores.

Palavras-chave: Valores de Adolescentes; Socioeducação; Educação Ambiental; Ecologia Humana; Histórias de Vida.

ABSTRACT

Adolescent misconduct is a worldwide social problem. Understanding your motivations can be a path to social integration. This mixed study aimed to map the values and life projects of young offenders in order to develop a pedagogical intervention to promote prosocial values. A sample of 404 adolescents complying with a judicial restraint measure in the Federal District, Brazil, responded to the survey. All were men, with a mean age of 17.26 years ($\sigma = 1.25$), with average school delay of 4 years, coming from regions of greater social vulnerability. Confirmatory factor analysis and multidimensional scale confirmed the theoretical model: Stress-1 = 0.141; DAF = 0.980; TCC = 0.990. The predominant values of the sample were: Self-transcendence (4.61) and Openness to Change (4.63). The Descending Hierarchical Classification of the text segments of the answers to open-ended questions about Dreams / Life Projects and Repentance / Counseling suggested that participants wanted to be trained to have a profession, personal fulfillment and life improvement; and expressed dismay at the realization of these dreams and projects. Through the intervention, a concomitant triangulation was performed by autobiographical narratives to change values associated with prosocial and ethical attitudes and a non-parametric hypothesis test on the effect of the intervention on possible changes in adolescent values in a Distrito Federal's freedom restriction unit. The sample consisted of 8 adolescents during four months, with 26 meetings, seeking to reinforce by biographical self-reports values associated with prosocial and ethical attitudes. After intervention, nonparametric post-impact tests were performed. The null hypothesis was confirmed in 18 values and in the 4 dimensions of the theoretical model. The Wilcoxon Test identified a significant increase ($p < 0.05$) for the Domain Power Value, associated with aggressive attitudes, suggesting environmental toxicity to promote prosocial attitudes. The results are in line with studies on adolescent values, and suggest that adolescents have values similar to those found in any other adolescent; point to the importance of pedagogical interventions that collaborate in the social reintegration of these young people; the need to review practices developed for greater prosocial activation in the socio-educational environment; and closer approximation of pedagogical practices developed there with the motivations and personal needs of adolescent offenders.

Keywords: Adolescent Values; Socio-Education; Environmental Education; Human Ecology, Life Histories.

RESUMEN

La mala conducta de los adolescentes es un problema social mundial. Comprender sus motivaciones puede ser un camino hacia la integración social. Este estudio mixto tuvo como objetivo mapear los valores y proyectos de vida de los delincuentes juveniles a fin de desarrollar una intervención pedagógica para promover los valores prosociales. Una muestra de 404 adolescentes que cumplieron con una medida socioeducativa de restricción de libertad en el Distrito Federal, Brasil, respondió a la encuesta. Todos eran hombres, con una edad media de 17.26 años ($\sigma = 1.25$), con un retraso escolar promedio de 4 años, provenientes de regiones de mayor vulnerabilidad social. El análisis factorial confirmatorio y la escala multidimensional confirmaron el modelo teórico: Stress-1 = 0.141; DAF = 0.980; TCC = 0.990. Los valores predominantes de la muestra fueron: Auto-trascendencia (4.61) y Apertura al Cambio (4.63). La Clasificación Jerárquica Descendente de los segmentos de texto de las respuestas a preguntas abiertas sobre Sueños / Proyectos de vida y Arrepentimiento / Asesoramiento sugirió que los participantes querían ser entrenados para tener una profesión, realización personal y mejora de la vida; y expresó consternación por la realización de estos sueños y proyectos. La intervención se llevó a cabo una triangulación simultánea mediante el uso de narrativas autobiográficas para el cambio de los valores asociados a las actitudes pro-sociales y éticas y una prueba de hipótesis no paramétrica sobre el efecto de la intervención sobre los posibles cambios en los valores de los adolescentes en una unidad socioeducativa del Distrito Federal. La muestra consistió en 8 adolescentes durante cuatro meses, con 26 reuniones, que buscaban reforzar por autoinforme biográfico los valores asociados con actitudes prosociales y éticas. Las pruebas no paramétricas posteriores al impacto se realizaron después de la intervención. La hipótesis nula se confirmó en 18 valores y en las 4 dimensiones del modelo teórico. La Prueba de Wilcoxon identificó un aumento significativo ($p < 0.05$) para el Valor de Poder del Dominio, asociado con actitudes agresivas, lo que sugiere toxicidad ambiental para promover actitudes prosociales. Los resultados están en línea con los estudios sobre los valores de los adolescentes, y sugieren que los adolescentes tienen valores similares a los encontrados en cualquier otro adolescente; señalar la importancia de las intervenciones pedagógicas que colaboran en la reinserción social de estos jóvenes; la necesidad de revisar las prácticas desarrolladas para una mayor activación prosocial en el entorno socioeducativo; y una aproximación más cercana de las prácticas pedagógicas desarrolladas allí con las motivaciones y necesidades personales de los jóvenes infractores.

Palabras clave: Valores de los Adolescentes; Socioeducación; Educación Ambiental; Ecología Humana; Historias de Vida.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – MDS da amostra.....	1155
Gráfico 2 – Gráfico de distribuição de valores de segunda ordem.....	1188
Gráfico 3 – Local onde o adolescente indicou morar a família.....	1199
Gráfico 4 – Composição das pessoas que moram em sua família.....	12020
Gráfico 5 – Responsáveis pelo sustento familiar.....	12020
Gráfico 6 – Frequências de profissões arroladas como Sonho de Criança.....	1233
Gráfico 7 – Frequências de profissões arroladas como Sonho Atual.....	1233
Gráfico 8 – Gráfico de distribuição de valores de segunda ordem.....	1677

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo motivacional contínuo de valores.....	511
Figura 2 – Delineamento geral da pesquisa.....	1099
Figura 3 – Estrutura do valor de segunda ordem: Autotranscendência e Abertura a Mudanças.....	1166
Figura 4 – Estrutura do valor de segunda ordem: Autopromoção e Conservação	1166
Figura 5 – STs Eixo Sonho.....	1244
Figura 6 – STs Eixo Melhorar de Vida	1255
Figura 7 – STs Eixo Arrependimento/Conselho	1266
Figura 8 – Delineamento de triangulação concomitante	1344

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses publicadas no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2013 a 2017)	41
Quadro 2 – Os 19 valores do modelo refinado da Teoria de Schwartz e seus objetivos motivacionais.....	56
Quadro 3 – Perfil de STs Eixo Sonho	1244
Quadro 4 – Perfil de STs Eixo Melhorar de Vida	1255
Quadro 5 – O perfil dos STs dos Eixos Arrependimento/Conselho.....	1277
Quadro 6 – Descrição da amostra de participantes na oficina autobiográfica.....	1399
Quadro 7 – Relatos sobre a infância.....	1499
Quadro 8 – Quando as coisas começaram a dar errado	15050
Quadro 9 – Frustrações “desta vida”	15151
Quadro 10 – Histórias recontadas.....	15151
Quadro 11 – Autorrelatos sobre sobre vivencias ambientais	1533
Quadro 12 – Percepção sobre as consequências da vida do crime.....	1533
Quadro 13 – Relatos sobre as histórias de vida que ouviu	1544
Quadro 14 – O caminho é o estudo e o trabalho	1544
Quadro 15 – Avaliação geral das atividades de intervenção	1555
Quadro 16 – Categorias realização por resultado inesperado e fruto de empenho.....	1566
Quadro 17 – Categorias de histórias que inspiraram e trouxeram à realidade	1566
Quadro 18 – Categorias de projetos de vida.....	1577
Quadro 19 – Benefícios da intervenção autobiográfica.....	1588
Quadro 20 – Tipificação dos projetos de vida nas redações.....	1588
Quadro 21 – Categorias do vídeo autobiográfico coletivo	1599
Quadro 22 – Avaliações individuais dos adolescentes pela psicóloga.....	1777

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra em relação à população de adolescentes internos em UIs do DF	110
Tabela 2 – Índices da AFC	1155
Tabela 3 – Frequências de valores.....	1177
Tabela 4 – Frequências combinadas dos valores de segunda ordem.....	1188
Tabela 5 – Reprovações e evasão escolar.....	1199
Tabela 6 – Composição familiar.....	1199
Tabela 7 – Sonhos e profissões (de criança e atual).....	1222
Tabela 8 – Correlações de variáveis	1222
Tabela 9 – Comparação não paramétrica dos valores pelo teste de Wilcoxon.....	1666
Tabela 10 – Comparação não paramétrica dos valores de segunda ordem pelo teste de Wilcoxon	1677
Tabela 11 – Teste de Wilcoxon de comparação não paramétrica das diferenças das distâncias de Conservação e Autotranscendência antes e depois da intervenção	1688

LISTA DE ABREVIATURAS

\bar{M}	Média
χ^2	Chi-quadrado
AFC	Análise fatorial confirmatória
CFI	Índice de comparação de ajuste
CHD	Classificação hierárquica descendente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
Conanda	Conselho Nacional da Criança e do Adolescente
DF	Distrito Federal
<i>Df</i>	Graus de liberdade (<i>degree of freedom</i>)
EA	Educação Ambiental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EG	Ecologia Geral
EH	Ecologia Humana
GDF	Governo do Distrito Federal
GFI	Resíduos estimados das matrizes
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IRaMuTeQ	Interface do R para análises multidimensionais de textos e questionários (<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>)
MDS	Escalonamento multidimensional (<i>multidimensional scale</i>)
PBVS-C	Pesquisa de valor baseado em imagem para crianças (<i>picture-based value survey for children</i>)
PIA	Plano individual do acompanhamento
PP	Pesquisa participante
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PQ-21	<i>Portrait Questionary 21</i>
PVQ	<i>Portrait Values Questionnaire</i>
PVQ-RR 57	<i>Portrait Values Questionnaire – Refined</i>
RMSA	Raiz quadrática do erro de aproximação do valor médio
SECriança	Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Criança
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

Sesi	Serviço Social da Indústria
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SPSS	Pacote estatístico para as ciências sociais (<i>statistical package for the social sciences</i>)
SRMR	Resíduo quadrático do valor médio padronizado (SRMR)
SSA	<i>Smallest space analyse</i>
ST	Segmento de texto
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UI	Unidade de Internação
Uibra	Unidade de Internação de Brazlândia
UIP	Unidade de Internação de Planaltina
UIPSS	Unidade de Internação Provisória de São Sebastião
UISM	Unidade de Internação de Santa Maria
UISS	Unidade de Internação de São Sebastião
Unire	Unidade de Internação do Recanto das Emas
Uniss	Unidade de Internação de Saída Sistemática
Vemse	Vara de Execuções de Medidas Socioeducativas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 O ADOLESCENTE E A SOCIOEDUCAÇÃO	27
2.1 O QUE É A SOCIOEDUCAÇÃO E O QUE SÃO MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS ..	27
2.2 O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL	33
2.3 RESPONSABILIDADE SOCIAL E INDIVIDUAL DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL	36
2.4 PESQUISAS SOBRE PROJETOS DESENVOLVIDOS JUNTO A ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS	39
3 VALORES HUMANOS	44
3.1 A TEORIA DE VALORES: APRESENTAÇÃO	44
3.2 DEFINIÇÕES E DIFERENÇAS CONCEITUAIS ENTRE CRENÇAS, VALORES E ATITUDES	46
3.3 O MODELO TEÓRICO DE VALORES (ORIGINAL E REFINADO) PROPOSTO POR SCHWARTZ	48
3.4 TEORIA DE VALORES APLICADA À ADOLESCÊNCIA	56
3.5 ATIVAÇÃO E MUDANÇAS DE VALORES	61
3.6 VALORES E ATITUDES AMBIENTAIS	67
4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA ECOLOGIA HUMANA	71
4.1 ECOLOGIA HUMANA	72
4.1.1 Ecologia Humana: princípios e características	721
4.1.2 Bases epistemológicas transdisciplinares da Ecologia Humana	75
4.1.3 A Ecologia Humana e o pensamento complexo	77
4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL	79
4.2.1 Prática e objetivos da Educação Ambiental	79
4.2.2 Abordagens e alcances pedagógicos da Educação Ambiental	83
5 ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA E TRAJETÓRIA DE VIDA DE ADOLESCENTES RESTRITOS DE LIBERDADE	91
5.1 DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E DIMENSÕES	91
5.2 ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA E O ENCONTRO CONSIGO E COM O OUTRO	99
5.3 ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA E ADOLESCÊNCIA	102

5.4 POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA NA PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E ATIVAÇÃO DE VALORES.....	104
6 OBJETIVOS	108
6.1 OBJETIVO GERAL.....	108
6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	108
7 MÉTODO	109
7.1 INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA DOS VALORES – <i>SURVEY</i> (PRIMEIRA FASE).....	110
7.1.1 Amostra	110
7.1.2 Instrumento.....	111
7.1.3 Procedimentos.....	111
7.1.4 Resultados do <i>survey</i>	112
7.1.5 Discussão resultados do <i>survey</i>	127
7.2 PROJETO DE TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE DE INTERVENÇÃO AUTOBIOGRÁFICA E TESTE DE HIPÓTESE DE MUDANÇA DE VALORES ASSOCIADOS A ATITUDES PRÓ-SOCIAIS E ÉTICAS (SEGUNDA FASE).....	133
7.2.1 Projeto de intervenção.....	135
7.2.2 Teste de hipótese não paramétrica dos efeitos do projeto de intervenção para mudar valores de adolescentes de uma UI socioeducativa.....	163
7.2.3 Discussão do teste de hipótese	168
7.2.4 Resultados de dados comparados.....	171
8 DISCUSSÃO GERAL	178
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	211
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNB.	212
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA (VEMSE/TJDFT)	215
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA SEC. DE ESTADO DE POLÍTICAS PARA CRIANÇA, ADOLESCENTE E JUVENTUDE.	216
ANEXO D – AUTORIZAÇÕES DAS DRES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ENVOLVIDAS	217
ANEXO E – PVQRR – 57	222

APÊNDICES	224
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO DE VALORES	225
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - OFICINA DE PROJETOS DE VIDA	226
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – DIRETORES DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO (RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ADOLESCENTES DURANTE O TEMPO SOB A TUTELA DO ESTADO)	228
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E DE PERGUNTAS ABERTAS	229
APÊNDICE E – FOTOS DAS OFICINAS	231

1 INTRODUÇÃO

O progressivo aumento do número de adolescentes brasileiros cumprindo medidas socioeducativas de internação e o agravamento dos índices de criminalidade de autoria de adolescentes evidencia a fragilidade das políticas públicas voltadas à juventude. Qualquer intuito em busca de uma alteração deste quadro passa pela promoção de políticas educacionais, em face de seu potencial transversal.

No Distrito Federal (DF), o atendimento escolar a adolescentes que cumprem medidas judiciais de restrição de liberdade teve início da década de 1990, por meio de convênios celebrados entre órgãos ligados à Justiça ou de assistência com a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Hoje, cada uma das sete unidades de internação tem uma equipe pedagógica vinculada a estabelecimento escolar do sistema público de ensino do DF, desenvolvendo suas ações a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada uma dessas unidades de ensino, em consenso com o PPP das próprias unidades de internação.

Trata-se, no entanto, de um contexto educacional diferenciado e que sofre empecilhos relacionados com: (a) estruturas físicas, burocráticas e funcionais inadequadas das unidades de internação; (b) condições emocionais associadas ao *status* do adolescente sob uma medida restritiva de liberdade; e (c) fracasso das estratégias educacionais tradicionais para desenvolver nos adolescentes o compromisso com a construção de novos projetos de vida e a retomada da educação formal (REZENDE JÚNIOR, 2014; REZENDE JÚNIOR; SÁ, 2016).

Além das condições estruturais aqui descritas, o educando em questão é um adolescente que: (a) teve sua liberdade restringida a partir de uma decisão judicial em consequência da prática de atos infracionais análogos a crimes descritos no Código Penal brasileiro; (b) apesar da gravidade e ameaça dos atos, a maioria cometeu atos contra o patrimônio e não contra a vida (DISTRITO FEDERAL, 2011); (c) normalmente enfrentou adversidades de ordem pessoal e familiar; e (d) possui uma identidade social negativa, baixo nível de escolaridade, distúrbios de aprendizagem e dependência química (REZENDE JÚNIOR, 2014).

Esse contexto, portanto, está marcado pela ausência de perspectivas para o futuro. A educação, nesse quadro, nem sempre é compreendida pelos adolescentes como uma oportunidade de acesso a bens culturais e de transformação de sua realidade de vida, pois reúnem experiências de fracasso e evasão escolar e se dirigem para as atividades escolares porque são obrigados. O ambiente pedagógico, muitas vezes, é envolvido por elevados graus de animosidade e grande número de rixas entre os alunos, exigindo a adoção de medidas de segurança e proteção da integridade física, que interferem no processo formal de aprendizagem.

Por essa razão, há a necessidade de investigar intervenções educacionais que sugiram medidas de maior efetividade quanto à ressocialização desses adolescentes. Estudar valores humanos dos adolescentes no universo socioeducativo pode fornecer maior conhecimento sobre quais são suas motivações significativas, e sugerir propostas pedagógicas que promovam a construção de projetos de vida diferentes dos que os levaram à prática de atos infracionais.

Compreende-se valores como motivações adjacentes às respostas em função de demandas ambientais e sociais universais da existência humana, associadas às necessidades biológicas, às necessidades de coordenação e interação social, às necessidades de bem-estar e de sobrevivência, capazes de orientar atitudes de diferentes grupos culturais para julgamentos de coisas, pessoas, ações e atividades (SCHWARTZ, 1992, 2006b, 2006c, 2012; SCHWARTZ *et al.*, 2012). São estruturas integradas, estáveis e previsíveis, cuja relação estabelece as prioridades e orientam a forma como as pessoas veem o mundo (ROHAN, 2000).

Há diferentes classificações de valores. Há valores individuais ou pessoais, grupais, organizacionais, culturais e institucionais e não estão associados restritamente à moralidade. A literatura propõe que os “[...] valores são princípios abstratos, transmitidos pela sociedade e situados num nível diferente do comportamento [...]” (TAMAYO, 2005, p. 8). A importância da construção de valores pessoais para o ser humano está na ligação direta entre os valores e a sua capacidade de sugerir certos comportamentos adaptativos a ambientes variáveis, dando-lhe flexibilidade para saber lidar com situações ainda não experimentadas (SCHWARTZ, 2005a).

A importância do estudo de valores para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas, em especial no ambiente socioeducativo, justifica-se tendo em vista que os valores foram definidos pela teoria como construtos capazes de orientar escolhas entre diversas categorias motivacionais e de descrever suas compatibilidades e conflitos, sugerindo melhor compreensão dos fenômenos sociais e humanos envolvidos (PATO; TAMAYO, 2002; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

A teoria concebeu valores como estruturas essencialmente estáveis construídas tanto pela socialização entre os indivíduos com quem estão associados como por experiências pessoais de aprendizado associadas a características estáveis da personalidade dos indivíduos (ROS, 2006a; SCHWARTZ, 2006a). Sem deixar de reconhecer sua estabilidade, Rokeach (1973) e Schwartz (2005) observaram que os valores podiam mudar ante circunstâncias de grande impacto social, reforçando o peso sociocultural dos valores. Eles salientaram também a possibilidade de mudanças e variações dos valores em uma dimensão individual, havendo diferenças no ranqueamento intraindividual dos valores presentes em um grupo específico. Tais mudanças estariam associadas com as disposições de compatibilidade e incompatibilidade entre

os valores, em que mudanças de valores conflitantes se desenvolvem em direções opostas e mudanças de valores congruentes se desenvolvem na mesma direção.

Os trabalhos realizados por Rokeach (1973, 1981) na área de valores visaram a estudar sobre a possibilidade e o alcance de mudanças em valores. Os primeiros resultados alcançados indicaram que alguns valores sofreram significativas mudanças quando os indivíduos tomavam conhecimento consciente dos valores que os cercavam, confrontando-os consigo mesmos. Seus estudos foram confirmados e replicados por Ros, Grad e Mantínez-Sánchez (1999). Estudos mais recentes indicaram que a autoconfrontação pode ser ativada pela memória e quando vivenciadas podem ser persuasivas ao trazer a consciência, podendo ativar ou alterar a hierarquia de valores (BARDI; SCHWARTZ, 2003; MAIO, 2010; MAIO *et al.*, 2001, 2009a; SCHWARTZ, 2006b).

Bardi e Goodwin (2011) mostraram que os valores podem sofrer mudanças ao longo da vida devido a circunstâncias e adaptações frente a experiências significativas. Vecchione *et al.* (2016), em um estudo longitudinal de oito anos, investigaram as mudanças e as estabilidades de valores associadas às diferentes normativas entre a adolescência e a vida na idade adulta, segundo o modelo de Schwartz (1992). Sobre a possibilidade do estudo de valores em realidades diferentes do mundo adulto, Döring *et al.* (2015) demonstraram a aplicabilidade e consistência teórica de Schwartz (1992) sobre a estrutura hierárquica de conflito e de compatibilidade de valores humanos desde a infância. Andrade (2006) pesquisou sobre o desenvolvimento de valores entre crianças e adolescentes, concebendo valores como esquemas mentais incorporados culturalmente, em paralelo ao desenvolvimento cognitivo e afetivo para a formação de juízos de valor, indicando a possibilidade de intervenção externa sobre o desenvolvimento dos valores de crianças e adolescentes.

Bardi *et al.* (2009) confirmaram a hipótese de que valores de estudantes secundaristas mudaram durante o ano letivo em um estudo longitudinal desenvolvido em diferentes culturas. Para eles, tais mudanças foram provenientes de: (a) mudanças nas circunstâncias da vida; (b) diferenças nas trajetórias de vida e personalidade; (c) eventos marcantes; (d) eventos que geraram autoconfrontação e impacto emocional. O estudo também indicou que a variável idade influenciou menos que a variável circunstância de vida, e que a análise para mudanças nos valores, mesmo que temporária, requeria uma extensão temporal de eventos superior a três meses.

Um adolescente em condição de restrição de liberdade retrata-nos a falha das instituições de ensino, da sociedade civil, da família, e do próprio adolescente. Modelos centralizados no professor, conteudistas e fabris (FREIRE, 1996), que não levam em

consideração sua subjetividade e não dão lugar à sua voz, comuns em muitas escolas, não lograram êxito na educação deles, razão pela qual surge a necessidade de se recorrer a abordagens educacionais diferenciadas, com vistas a apoiar aqueles adolescentes desejosos por mudanças e ampliar os horizontes a novas opções daqueles que possuem alguma resistência a estar na escola. Ao conhecer, portanto, suas motivações e seus valores pode-se desenvolver práticas pedagógicas que orientem escolhas e atitudes alternativas daquelas que os levaram à internação socioeducativa, auxiliando-os a conviver e enfrentar os contextos que os cercam pela promoção de valores mais compatíveis com a vida em sociedade, como respeito à vida, às normas, ao outro e ao patrimônio, compreendendo a complexidade envolvida em torno de si e dos outros à sua volta.

A Educação Ambiental (EA), na perspectiva da Ecologia Humana (EH), possui um enfoque transdisciplinar e se propõe a desenvolver processos investigativos das inter-relações humanas, culturais e dos ecossistemas que cercam as pessoas. Busca compreender e propor transformações de suas relações pessoais com as múltiplas dimensões que as envolvem, dialogando com ela para que assumam sua corresponsabilidade para agirem em prol sustentabilidade de espaços naturais e construídos (DYBALL, 2010; PATO; DELABRIDA, 2019). Projetos interventivos fundamentados em princípios da EA e da EH podem ser capazes de subsidiar: (a) promoção e compreensão das múltiplas realidades; (b) envolvimento pessoal de cada um com a solução possível dos problemas, e (c) reflexão, a partir do que foi aprendido, sobre novas questões e novos desafios (CARVALHO, 2004, 2008; FREIRE, 1996; GADOTTI, 2000, 2009; GUTIÉRREZ; PRADO, 2002)

Uma abordagem pela ótica da EH e da EA se justifica por propor alternativas pedagógicas viáveis e urgentes, antropologicamente fundamentadas para sugestão de modelos de desenvolvimento do ser humano, dentro do contexto que o cerca (GAMBOA-BERNAL, 2015). Não se restringe a fazer, apenas, um discurso de defesa ambiental, mas também promover a compreensão do ser humano e de suas vulnerabilidades sociais e econômicas. É centrada em temas ligados à solidariedade humana, à defesa do bem comum sobre o individual, trabalho colaborativo, melhoria nas relações humanas, respeito à liberdade de expressão e pensamento e à dignidade humana, tanto das gerações atuais como futuras. Seu enfoque é relacionar os organismos humanos com seu ambiente, bem como com as relações do ser humano entre os homens, com seu desenvolvimento e interação entre os próprios seres humanos (GAMBOA-BERNAL, 2011; SCHULTZ, 2014).

Estudos recentes apontaram a importância, os benefícios e o alcance de abordagens pedagógicas junto a adolescentes a partir de temáticas associadas à EA e à EH. Kobori *et al.*

(2016) descreveram que a EA pode contribuir para a formação de uma consciência cidadã em estudantes. Conrad (2015) descreveu uma pesquisa-ação sobre impactos positivos no desenvolvimento ético de projetos associados à EH de estudantes juvenis. Glynn (2015) desenvolveu um estudo sobre as possibilidades de modelos interventivos de ordem ambiental para o desenvolvimento de atitudes de promoção à humildade, à abertura de espírito, à honestidade e à responsabilidade transparente.

Warner e Elser (2015) investigaram sobre a potencialidade de intervenções pedagógicas associadas à EA e à sustentabilidade e concluíram ser uma abordagem que possibilitou aos alunos melhor compreensão da realidade que os cercavam, desenvolvendo habilidades para a solução de problemas ante contextos complexos e multifacetados. Na mesma direção, Henderson (2015) demonstrou, pela ótica da EA, a conexão existente entre diversas realidades e contextos, os quais vão muito além daquilo que é vivenciado, promovendo entre seus alunos o conhecimento e a interpretação de tais realidades e como elas se inter-relacionam.

Com respeito à promoção de mudanças de comportamento, Martínez (2013) investigou a EH como instrumento de promoção pro-ambiental para a mudança de comportamento social. Ele encontrou alterações significativas de comportamento pela relação entre ambientes e os componentes que interagem com as pessoas. Para o autor, o comportamento humano não pode ser explicado adequadamente se isolarmos as pessoas dos ambientes em que operam. Ele demonstrou haver variação do comportamento dos indivíduos de acordo com aspectos específicos da cultura e ante diferentes situações (MARTÍNEZ, 2013).

Já no contexto nacional, Silva (2015) desenvolveu exitoso projeto interventivo para justificar o uso da EA como prática pedagógica dirigida à formação da cidadania de adolescentes de 12 anos de idade da periferia de São Paulo, para resolução de problemas provocados pelo lixo nas ruas. A partir de fóruns de ética e cidadania organizados pelos alunos junto à comunidade, os alunos discutiram, levantaram problemas e se organizaram para mobilizar a comunidade a mudar seus hábitos, desenvolvendo entre os estudantes responsabilidade social e ambiental, espírito público, responsabilidade pelo bem comum, generosidade e justiça social.

Silveira (2015), em um estudo qualitativo sobre mediações de conflito com 25 famílias envolvidas em casos de violência doméstica da periferia de Porto Alegre, demonstrou que um enfoque pedagógico/educativo pela EA contribuiu positivamente nas relações familiares entre pais e filhos. Raymundo (2015) observou que a abordagem da EA desenvolvida a partir de um estudo de multimétodo contribuiu para o desenvolvimento da autonomia de 28 estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental.

Justifica-se, assim, o desenvolvimento de projetos interventivos relacionados à EA e à EH, tendo em vista seu caráter transdisciplinar e por abordar questões práticas ligadas a valores humanos. Tais práticas exigirão dos adolescentes: (a) a realização de análises críticas da realidade; (b) uma disposição para compreender que todos podem fazer parte tanto do problema como da solução; (c) uma abertura para fazer algo que contribua para a transformação das relações existentes com as pessoas que as cercam e com o ambiente em que estão inseridos (CARVALHO, 2008; LAYRARGUES, 2004; LOUREIRO, 2009; MORAES, 2010).

A aprendizagem crítica do sentido das coisas que regem a vida cotidiana permite ao adolescente estabelecer uma conexão entre valores sociais e valores pessoais, passo essencial para a promoção da autonomia, com vistas à construção de conhecimentos em bases próprias e significativas. Compreensão semelhante tiveram Catalão *et al.* (2010), que destacaram sobre a importância de que tal abordagem tenha um cunho transdisciplinar por privilegiar ações de promoção de vários níveis de realidade, em que o processo educacional se volte para uma concepção integral do ser humano, observando tanto sua singularidade como sua convivência grupal e social. Dessa maneira, o caráter transdisciplinar das intervenções visa a romper com os limites disciplinares do conhecimento, centrando-se no indivíduo, sem dissociá-lo do mundo ao seu redor (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 1998; NOGUEIRA, 2009; REZENDE JÚNIOR, 2016).

Mediante a possibilidade de promover mudanças de valores entre adolescentes, em especial daqueles que cumprem medida socioeducativa de internação, pretende-se, a partir de projetos interventivos fundamentados em princípios da EA e EH promover entre eles valores pró-sociais e éticos. Levando em consideração suas histórias de vida, o objetivo da intervenção é de fomentar atitudes como: compreensão, apreço, honestidade, tolerância e atenção ao bem-estar de terceiros e do meio ambiente, justiça social (SCHWARTZ, 2006a; SCHWARTZ *et al.*, 2012; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

A reflexão em torno dos problemas de pesquisa aqui descritos visa a oferecer subsídios para uma alternativa educacional, que norteie e oriente a construção de PPPs voltados para a realidade socioeducativa, capazes de contribuir na conduta pedagógica de professores que atuam com alunos em ambientes de restrição de liberdade. Desse modo, o presente estudo de multimétodo sequencial teve por objetivo identificar e analisar quais são os valores dos adolescentes que cumprem medidas de internação no DF. Com base nesses valores, desenvolver um projeto interventivo autobiográfico em uma das UIs do DF, fundamentados em princípios da EA e EH voltados à promoção e ativação de valores pró-sociais e éticos visando a contribuir para maior consonância deles com a vida em sociedade.

Promover atitudes pró-sociais e éticas a jovens que cumprem medida socioeducativa de internação é a razão de ser da própria medida socioeducativa, que não deve ter um caráter punitivo, mas formativo. Por essa razão é necessário haver mudanças nas relações presentes nesse contexto para que esse ambiente não seja de recrudescimento de relações agressivas e de fomentação da violência, dificultando ainda mais sua reinserção social.

Desse modo, os problemas a serem respondidos foram: (a) Quais são os valores e motivações predominantes dos adolescentes que cumprem medida de internação socioeducativa no Distrito Federal? A partir do mapeamento de valores, conhecendo suas motivações (b) é possível reforçar valores pró-sociais e éticos de adolescentes nesse contexto? (c) Projeto interventivo transdisciplinar e autobiográfico fundamentados em princípios da EA e EH é capaz de promover mudanças nos valores? (d) A ativação de valores pró-sociais e éticos pode orientar adolescentes que cometeram atos infracionais de grave ameaça a qualificarem seus projetos de vida sob parâmetros diferentes daqueles que levaram ao contexto socioeducativo?

2 O ADOLESCENTE E A SOCIOEDUCAÇÃO

2.1 O QUE É A SOCIOEDUCAÇÃO E O QUE SÃO MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Socioeducação é um termo de origem iminentemente legal. Após a Constituição de 1988, as leis voltadas para tratamento do adolescente infrator, Leis 4.613/1964 e 6.697/1979, conhecidas como Código de Menores, foram revogadas. A Doutrina da Proteção Integral inaugurada pela Carta Magna de 1988 estendeu a crianças e adolescentes direitos humanos e democráticos, atribuindo à família, à sociedade e ao Estado o dever em garanti-los (BRASIL, 2010).

A mudança regimental imposta pela Constituição Cidadã obrigou o Estado a fazer mudanças na legislação e a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1993). O ECA é o principal norteador jurídico da criança e do adolescente no Brasil. Silva (2010), ao fazer um levantamento histórico sobre a socioeducação, apontou como autor do termo um dos idealizadores do ECA: o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, inspirado na obra de Makarenko (2012).

O ECA é uma lei dividida em dois grupos de medidas: as medidas protetivas e as medidas socioeducativas. Os artigos que compõem as medidas protetivas da criança e do adolescente regulamentaram os direitos garantidos pela Constituição. Já os artigos relativos a medidas socioeducativas se referem a obrigações e sanções a adolescentes em face de algum descumprimento legal. Assim, as sanções ao descumprimento de leis passaram a ser chamadas de medidas socioeducativas (BRASIL, 1993).

O ECA, contudo, não fez qualquer definição sobre o que seja socioeducação, uma vez que não se encontra no texto a forma substantiva, socioeducação, somente em sua forma adjetiva: “medida socioeducativa”, “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 576). O conceito de socioeducação foi normatizado a partir de 2006, na Resolução 106 do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (Conanda) e ratificado pela lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). É entendida como um processo de formação integral (desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social) de um adolescente sobre suas percepções sobre o outro e sobre a realidade que o cerca para promoção e exercício da cidadania plena como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012).

Assim sendo, ultrapassando o processo judicial, a prática socioeducativa refere-se ao modo como a medida socioeducativa pode ser experimentada pelo adolescente no percurso de sua vida, com atenção particular à reflexão e ressignificação das trajetórias infratoras. As medidas socioeducativas são, portanto, ações pedagógicas e intencionais que materializam a concepção de socioeducação. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 584).

O ECA não contém apenas medidas sancionatórias restritivas de liberdade. Além da internação, a medida mais gravosa do Estatuto, cujo período não pode ser superior a três anos, o adolescente também pode ser submetido à medida de advertência, liberdade assistida, prestação de serviço à comunidade, semiliberdade e internação provisória de 45 dias, caso pratique algum ato infracional (BRASIL, 1993).

A condição de um adolescente com restrição de liberdade é fruto de uma decisão judicial tomada por um juiz togado, observando o princípio constitucional da legalidade e do respeito ao devido processo legal em função do cometimento de um ato infracional análogo ao que está previsto na legislação penal. A medida de internação passou a ser aplicada pelo poder judicial quando medidas anteriores não lograram êxito em inibir atos infracionais ou pelo cometimento de ato considerado de elevado grau de violência (REZENDE JÚNIOR, 2014).

A legislação, contudo, fez questão de salientar que a medida restritiva de liberdade deveria manter incólume a integridade física, a segurança e os demais direitos previstos na Constituição. A submissão a uma medida socioeducativa deve ser fundamentada não só no ato a ele atribuído, mas no respeito à equidade, considerando suas necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas. Sua aplicação deve se restringir nos exatos limites da lei e pelo menor tempo possível, pois, por melhor que sejam as condições da medida socioeducativa, sua pertinência e duração não devem ir além da responsabilização decorrente da decisão judicial que a impôs (BRASIL, 1993, 2012).

Os princípios básicos que devem nortear a execução de uma medida socioeducativa de internação, segundo o Sinase, no artigo 35 são:

- I.legalidade, o adolescente não pode receber tratamento mais gravoso do que estabelecido em lei;
- II.excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas;
- III.prioridade a práticas ou medidas restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV.proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V.brevidade da medida em resposta ao ato cometido;
- VI.individualização, considerando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- VII.mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

- VIII. não discriminação em razão da etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou *status*;
- IX. fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012).

Além desses princípios, Nunes e Bosco (2016) salientaram sobre o caráter educativo e não retributivo da medida socioeducativa de internação descrito no Sinase. Como pessoas ainda em desenvolvimento, o propósito da medida visa a responsabilizá-los estabelecendo restrições legais, mas de natureza sociopedagógica em prol da cidadania, e que propiciem sua participação crítica na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais por eles desenvolvidas. A legislação normatizou diretrizes do atendimento socioeducativo e regulamentou sobre: a necessidade de um quadro multidisciplinar de profissionais; os aspectos físicos e arquitetônicos das instalações das unidades de internação; o número de internos; a estrutura orçamentária; as rotinas internas e garantias de direitos e a utilização de um manual para orientar e universalizar os operadores do sistema socioeducativo.

Entre os avanços propostos pelo Sinase, vale ressaltar o Plano Individual de Acompanhamento (PIA). Trata-se de um instrumento pedagógico que observa as peculiaridades de cada adolescente e é construído junto a ele, sendo estabelecidos os passos objetivos para a conclusão da medida socioeducativa. Esse planejamento é apresentado ao juiz, podendo a autoridade judiciária indeferir-lo se entender de insuficiente motivação quanto a efetividade da medida socioeducativa.

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (BRASIL, 2006, p. 46).

O Sinase estabeleceu que as medidas socioeducativas de internação devem ser reavaliadas a cada seis meses. Essa reavaliação tem como base o respectivo PIA e pode também ser revisto a pedido da direção do programa de atendimento, do defensor, do Ministério Público, do adolescente, de seus pais ou responsável. Os motivos que justificam tal reavaliação são: desempenho adequado do adolescente; a inadaptação do adolescente ao programa e o reiterado descumprimento das atividades do plano individual; e a necessidade de modificação das

atividades do plano individual que importem em maior restrição da liberdade do adolescente (BRASIL, 2012).

Outros avanços estabelecidos pela lei do Sinase foram:

- a) acompanhamento dos pais ou responsável e por seu defensor, em qualquer fase do procedimento administrativo ou judicial;
- b) ser incluído em programa de meio aberto na inexistência de vaga para o cumprimento de medida de privação da liberdade, exceto nos casos de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;
- c) ser internado em Unidade mais próxima de seu local de residência;
- d) ser respeitado em sua personalidade, intimidade, liberdade de pensamento e religião e em todos os direitos não expressamente limitados na sentença;
- e) poder peticionar, por escrito ou verbalmente, diretamente a qualquer autoridade ou órgão público, devendo, obrigatoriamente, ser respondido em até quinze dias;
- f) ser informado, inclusive por escrito, das normas de organização e funcionamento do programa de atendimento e também das previsões de natureza disciplinar;
- g) receber, sempre que solicitar, informações sobre a evolução de seu PIA, participando, obrigatoriamente, de sua elaboração e reavaliação;
- h) receber assistência integral à sua saúde;
- i) ser vedada a aplicação de medidas disciplinares de isolamento, salvo para garantia da segurança do próprio ou de outros, sendo necessária comunicação ao defensor, ao Ministério Público e à autoridade judiciária em até vinte e quatro horas;
- j) oferecer cuidados especiais em relação à saúde mental e à dependência a substâncias como álcool e psicoativos, além de atendimento especializado para crianças portadoras de deficiências (BRASIL, 2012).

Costa (1999), uma das primeiras referências do estudo da socioeducação no Brasil, propôs uma abordagem chamada por ele de Pedagogia da Presença. Ele defendeu a importância de os agentes educadores decidirem, por meio do diálogo, compreender e conhecer os aspectos de vida dos adolescentes, suas dificuldades e potencialidades, independentemente dos atos por eles praticados, auxiliando-os na construção de alternativas aos impasses por eles vivenciados e a reconciliarem-se consigo mesmos.

Costa (1999, p. 27) ressaltou que o papel de um educador, principalmente no ambiente socioeducativo, deve ser o de um mediador da aprendizagem, articulando a visão do adolescente com a visão da sociedade.

Conferir cidadania pedagógica ao trabalho social e educativo dirigido ao adolescente infrator e a outros grupos em situação de risco é, pois, uma tarefa urgente e necessária. Precisamos começar a fazer pedagogia para que não continue a predominar, nessa área de atividade, a transgressão sistemática dos direitos humanos e de cidadania dessa fração relegada da nossa infância e da nossa juventude. (COSTA, 1999, p. 27).

Segundo Costa (1999), o processo de ensino e de aprendizagem não pode se furtar ao compromisso de fazer com que o educando seja protagonista de sua história, orientando-o a ter uma postura de transformação, tanto de si como do ambiente que o rodeia. Afinal, o aluno não seria apenas um produto do meio e das relações sociais vigentes, mas produtor dessas mesmas relações, em que toda a transformação se instaura quando o aluno é capaz de desenvolver um pensamento crítico, tanto de si como da realidade à sua volta.

Costa (1999, 2010) sugeriu alguns tipos de abordagens que um educador pode desenvolver ao lado do adolescente:

- a) abordagem que perscrute as circunstâncias significativas do mundo que cerca o adolescente;
- b) abordagem que promova a compreensão, a distinção e o diálogo do adolescente sobre a realidade do outro;
- c) abordagem que auxilie o adolescente a interpretar o mundo que o cerca levando em conta suas próprias experiências;
- d) abordagem que promova e encaminhe a projetos de vida sólidos e consistentes do socioeducando;
- e) abordagem que promova o protagonismo do adolescente para uma transformação da realidade que cerca.

Costa (1999) foi enfático ao afirmar que toda intervenção pedagógica junto a adolescentes cumprindo medidas socioeducativas deve ter intencionalidade e diretividade, sem perder a criticidade e a democracia. Araújo e Oliveira (2013, p. 216) reconheceram a dificuldade e o desafio das unidades socioeducativas em garantir os direitos dos adolescentes e

[...] conseguir mediar valores, significados e práticas que promovam o desenvolvimento de um sujeito autônomo, capaz de ultrapassar os limites dados pela estrutura do grupo social ao qual pertence e atuar de modo consciente, crítico e criativo na transformação da própria realidade social.

As autoras compreenderam que a intencionalidade e diretividade nas ações socioeducativas voltadas à criticidade, “orientadas para a construção e transformação de sentidos subjetivos e promoção da autonomia” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 219), dentro

do universo socioeducativo, podem alterar tendências, interferir e modificar as disposições dos adolescentes. Valente e Oliveira (2015) acrescentaram que a avaliação crítica do adolescente precisa estar associada a uma responsabilização dos seus atos sob bases dialógicas da responsabilidade, envolvendo uma autorreflexão e uma participação comprometida com o outro (BAKHTIN, 1993). Sobre participação com o outro no universo socioeducativo, Destro (2011) propôs uso de abordagens que viessem a desenvolver a linguagem, tendo em vista seu potencial de interação humana e de constituição de relações sociais.

Levando em consideração as questões sociais, não se pode deixar de olhar para o contexto familiar desse adolescente que deveria ser preparado e capacitado para recebê-lo ao término da medida. Cavalcante, Costa Silva e Magalhães (2010) trouxeram reflexões sobre a reinserção familiar de crianças e adolescentes que passaram por abrigos institucionais. Por analogia, pode-se comparar essa realidade com a que é experimentada por adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de internação. As autoras pontuaram como fundamentais, no que diz respeito ao processo de retorno de adolescentes, após um período de afastamento familiar, orientar, acompanhar e apoiar a família sobre os papéis tanto dos pais como dos filhos. Tais apoios deveriam observar o processo de educação e avaliar fatores como:

[...] a presença de suscetibilidades individuais (pouca tolerância às adversidades, grande resistência à mudança), estado de stress crônico (desemprego, renda insuficiente para as necessidades da família, perpetuação de situações de agressão física, violência psicológica ou abuso sexual), avaliação negativa da participação da família nos marcos do atendimento psicossocial (sobretudo o acompanhamento terapêutico) ou o fraco desempenho da rede de serviços acionada (especialmente os programas que propiciam qualificação profissional e recolocação no mercado de trabalho). (CAVALCANTE; COSTA SILVA; MAGALHÃES, 2010, p. 1.164).

Infelizmente, políticas como essa são pouco oferecidas no Brasil. Prado (2014), em um estudo de caso comparando histórias de vida de adolescentes que receberam e não receberam algum acompanhamento após o término da medida de internação, salientou sobre quanto poder-se-ia diminuir o número de adolescentes reincidindo em atos infracionais se fosse consistente o acompanhamento de egressos deste sistema. Quadro semelhante também foi investigado por Medeiros e Paiva (2015) quanto ao insuficiente acompanhamento familiar dado aos egressos do sistema socioeducativo.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) denunciou a falta de acompanhamento ao relatar que:

- a) das Unidades de Internação (UIs) do país, 42% não possuíam registro de visitas familiares, e mais da metade das UIs do Centro-Oeste, Nordeste e Sul sequer tinham algum registro;
- b) das UIs do Brasil, 61% ofereciam alguma capacitação profissional aos adolescentes, e que o Centro-Oeste apresentava 25% de oferta, o menor índice nacional;
- c) dos adolescentes egressos de UIs do país, 18,4% receberam algum acompanhamento após sua liberação. Nas UIs das Regiões Norte e Nordeste, respectivamente 9% e 6%, e na Região Centro-Oeste não foram encontrados registros de acompanhamento (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012).

Os dados do CNJ, quando comparados a outras pesquisas sobre o universo do sistema socioeducativo, reforçam sobre a urgência do cumprimento dos princípios constitucionais e de Direitos Humanos norteadores nas aplicações de medidas socioeducativas, muitas vezes negligenciados pelo Poder Público (FEITOSA; BOARINI, 2014; PAIVA; GOMES; VALENÇA, 2016; SCISLESKI *et al.*, 2015; SIMÕES, 2014).

2.2 O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL

A fim de compreender o fenômeno social de atos infracionais cometidos por adolescentes, diversas pesquisas têm sido feitas sobre perfis e condições sociais comuns. Martín Solbes (2008), por exemplo, procurou conhecer o perfil dos adolescentes que ocupam as prisões da Andaluzia, Espanha, acreditando que educação pode ser atenuar o ingresso de jovens na prática de atos infracionais. O perfil encontrado por ele foi de adolescentes com pouca formação educacional, evadidos da escola, consumidores de drogas, baixa qualificação profissional e baixa autoestima.

Silva (2002) descreveu diversos comportamentos comuns entre adolescentes que cumpriam medidas de internação, como baixa autoestima, pouca tolerância à frustração, apatia, irritabilidade, explosões de temperamento e negligência provocativa também são comportamentos frequentes de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Além desses comportamentos, a autora encontrou outras características comuns, como: desordem interna, criminalidade parental, maus-tratos na infância, conflitos familiares, fracasso escolar, inserção em gangues, pobreza, fácil acesso às drogas e armas e exposição a situações de violência.

Os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas parecem ter uma forte relação com as mães, sugerindo uma relação muito intensa, sendo comum muitos intitulem-

na como Minha Rainha (*sic*) (REZENDE JÚNIOR, 2013, 2014). Concepção semelhante foi confirmada por Padilla-Walker e Nelson (2010), em um estudo que investigou o impacto da conduta dos pais e a prática de comportamentos antissociais de adolescente. Os autores encontraram maiores ligações afetivas de filhos com as mães entre os adolescentes com condutas antissociais que os demais.

Esses adolescentes não seriam pessoas desprovidas de sentimentos ou insensíveis, inclusive com respeito ao dano produzido por seu ato. Em seu estudo, Wainryb e Recchia (2012) evidenciaram a presença do sentimento de arrependimento pela prática de alguma transgressão moral em seus relatos. Assim, a partir de relatos dos próprios adolescentes sobre as emoções que sentiram sobre os atos que cometeram, os autores chegaram às seguintes conclusões:

- a) o sentimento de culpa ou de arrependimento pelos atos cometidos não era direto, mas expressos na forma de justificativas das circunstâncias do ato e de preocupação sobre os sentimentos de suas vítimas;
- b) os adolescentes não associavam o sentimento de culpa com a sua integridade moral ou sua capacidade cognitiva de julgar as coisas;
- c) não havia manifestação de prazer por causar algum tipo de sofrimento ou desajuste moral.

Conforme os últimos dados do Governo do Distrito Federal (GDF) sobre o universo social dos adolescentes que cumpriam medidas de internação, o perfil do adolescente que está cumprindo medida de internação na Capital segue o perfil descrito em outros Estados da Federação como São Paulo, Estado com a maior população socioeducativa do país (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012; KOMATSU; BAZON, 2015). O perfil médio nacional sobre o adolescente que cumpre medida de internação no DF foi:

- a) 80,9% nasceram no DF;
- b) 49,3% residiam em quatro Regiões Administrativas (Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas e Planaltina);
- c) 97,6% são do sexo masculino;
- d) 80% são de cor negra;
- e) 89,9% estão na faixa etária entre 16 e 19 anos;
- f) 40,4% residiam apenas com a mãe e 23,6% com familiares que não eram seus genitores, demonstrando a ausência da presença paterna em 64% dos adolescentes;
- g) 82% sem instrução e Ensino Fundamental incompleto;
- h) 84,2% eram reincidentes de atos infracionais;

- i) 61,2% cumpriam medidas de internação por cometerem atos infracionais contra o patrimônio e 19,5% por tráfico de drogas;
- j) 81,9% têm uma renda familiar entre meio e três salários-mínimos;
- k) 72% sofreram algum tipo de violência física na infância;
- l) 93,1% concordam que ir para a escola pode mudar a vida deles (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Por tais dados, as características socioeconômicas dos adolescentes que cumprem medidas de internação em Brasília são de jovens negros ou pardos, nascidos no DF, do sexo masculino, moradores de bairros de periferia, com renda familiar inferior a três salários-mínimos e meio. Essa realidade foi também encontrada em outros países. Berg *et al.* (2012), investigando adolescentes em situações semelhantes de bairros da periferia, de maioria afro-americana em cidades dos Estados da Georgia e Iowa, nos Estados Unidos, também evidenciaram a prática de atos violentos entre adolescentes moradores de periferia e de menor nível socioeconômico.

Os dados do DF (2013) descreveram um ambiente familiar monoparental ou com a ausência de ambos os pais, perfazendo um total de 64% dos adolescentes investigados, os quais tinham uma convivência desequilibrada no seio familiar, como pais alcoólatras ou presos, relacionamento tenso com padrastos, pais desconhecidos ou ausentes; 30,2% dos adolescentes disseram que os problemas familiares contribuíram para ele ser internado; 76,8% disseram que sofriam agressões físicas em casa, e 60,3% afirmaram que os familiares sentiam vergonha por ter um filho internado. Apesar disso, 97,8% reconheciam que sua casa seria o melhor lugar para cuidar dele e 83,9% tinham o lar como o ambiente mais seguro.

Espelage *et al.* (2014), procurando compreender a sobreposição potencial existente entre violência doméstica com comportamentos antissociais praticados por adolescentes, realizaram um estudo longitudinal com 1.232 adolescentes de quatro escolas do meio-oeste americano. Os dados obtidos sugeriram que a violência doméstica sofrida pelos adolescentes aumentava a relação existente entre atitudes violentas no ambiente escolar (*bullying* e brigas) e o uso de drogas entre adolescentes, sugerindo uma relação direta entre os comportamentos antissociais de adolescentes com violência doméstica.

A essas conclusões soma-se o estudo de Tsai *et al.* (2015), que evidenciou a importância de um relacionamento positivo e não beligerante no âmbito familiar para a socialização e melhor transmissão de valores culturais transgeracionais. Tal transmissão transgeracional é considerada como um agente-chave de socialização de importantes crenças, valores e

habilidades entre adolescentes (AUGUSTYN; WARD; KROHN, 2017; GRUSEC, 2011; MACCOBY, 1992; PARKE; BUIEL, 2008).

Rezende Júnior (2014) ressaltou sobre as fortes ligações existentes entre os adolescentes autores de atos infracionais e dos grupos primários com quem se relacionam. A influência dos pares entre os adolescentes pode ser capaz, inclusive, de influenciar na forma como o adolescente vê seu próprio corpo, sendo comum entre membros de um grupo as mesmas insatisfações quanto aparência corporal e atratividade autoavaliada (WEBB; ZIMMER-GEMBECK, 2015).

A promoção de habilidades narrativas pode conduzir o adolescente não somente a ser capaz de relatar experiências vividas, mas também de recontá-las e servir de imaginação para a criação de um ambiente propício para a construção de um novo cenário de convivência social. Destro (2011) sugeriu que, pela expressão da linguagem, era possível elaborar, comunicar, compartilhar e interpretar os fenômenos da realidade que se vive.

Apesar deste perfil, essa pessoa é um adolescente, e, como todos os demais, é possuidor de uma personalidade cujo caráter contém tanto virtudes como desvios, como qualquer outro ser humano. O adolescente que comete atos infracionais também é possuidor de uma individualidade que é confrontada com uma realidade externa, pública e social, onde são construídos seus relacionamentos. Tal compreensão foi reforçada por Czerwińska-Jasiewicz (2011) após seu estudo sobre a importância dada por adolescentes sobre sua percepção da vida, de como planejam o futuro e estabelecem metas, a partir de um olhar piagetiano de busca por autonomia e ingresso à vida adulta.

2.3 RESPONSABILIDADE SOCIAL E INDIVIDUAL DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL

Não obstante a reação de setores da sociedade ser contrária ao espírito de leis em vigor, o ECA (BRASIL, 1993) e o Sinase (BRASIL, 2012) identificam a condição de restritiva de liberdade como um estado provisório, temporário e temerário. Autores de atos infracionais, contudo, são rotulados, inclusive, por agentes socioeducativos que trabalham diretamente com eles, como indivíduos irrecuperáveis e que todo esforço do Estado seria em vão, conforme Bauer (2013). A dificuldade de setores do universo socioeducativo de ver que há alternativas para vida desse adolescente tem frustrado o alcance e os objetivos da medida, que seria de

[...] propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança. (BRASIL, 2012, p. 53).

A sociedade brasileira, em geral, tem posto de lado a responsabilidade solidária que deve haver no processo de desenvolvimento de toda criança, adolescente ou adulto de nosso país. O texto constitucional estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar seus direitos e colocá-los a salvo de toda forma de negligência, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010). Apesar dos deveres impostos pela Carta Magna, o quadro que se apresenta é de uma ineficácia em lidar com o adolescente que cometeu atos infracionais, tanto na garantia de seus direitos como nos processos de inclusão social, ou na oferta de oportunidades.

Assis e Souza (1999), por exemplo, observaram sobre a necessidade de se refletir sobre quanto contribuem os diversos entes institucionais da sociedade no desvio de conduta dos adolescentes e de seu convívio com a violência. Castro e Guareschi (2007) salientaram sobre o contexto de violência que faz parte do cotidiano desses adolescentes, fazendo deles tanto vítimas como protagonistas de atos que podem ser interpretados como uma resposta às injustiças sociais que sofrem e impedem de acessar ao mundo do consumo. Infelizmente, a sociedade reconhece o indivíduo não por aquilo que ele é, mas por aquilo que tem; mantendo o adolescente em um contexto de pobreza, de vulnerabilidade, de exclusão econômica, de ausência de pertencimento e de reconhecimento (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013; CASTRO; GUARESCHI, 2007; MALVASI, 2012; MALVASI; ADORNO, 2014).

Nardi, Hauck Filho e Dell’Aglío (2016) investigaram sobre violência intra e extrafamiliar, o uso de drogas e exposição a eventos estressores como preditores de comportamento antissociais de 142 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas e 691 estudantes de escolas públicas de periferias do Rio Grande do Sul, com idades entre 12 e 19 anos. Os autores compreenderam como eventos estressores: pobreza, desemprego, fome, moradia na rua, membro da família preso. Os resultados apontaram para médias significativamente superiores desses preditores entre os adolescentes que cumpriam medida de internação.

Sobre as experiências afetivas vinculantes de adolescentes com comprometimento infracional, Sánchez (2012) desenvolveu um estudo qualitativo sobre os vínculos estabelecidos por adolescentes infratores da cidade colombiana de Manizales, sendo encontrados três níveis de vínculos: os vínculos territoriais, os vínculos familiares e os vínculos com outros

adolescentes e parceiros de conduta infracional. Os achados de Sánchez (2012) apontaram como elementos capazes de fomentar o comprometimento infracional: quebra de vínculos dos adolescentes com o lugar onde vivem em face de reiteradas mudanças de moradias; quebra dos vínculos familiares promovidos pela ausência e conflitos paternos; busca por melhorias socioeconômicas tanto dos filhos como de seus genitores (em geral, as mães); aprofundamento do vínculo comum entre os adolescentes, por compartilharem das mesmas frustrações, necessidades e sonhos, formando uma forte rede solidária de apoio e intensos vínculos afetivos.

Dados semelhantes foram também encontrados por Wolff *et al.* (2018). Em um estudo com uma amostra de 92.000 adolescentes americanos com idade entre 10 e 18 anos e comprometimento infracional no Estado da Flórida, os residentes em comunidades caracterizadas por maior instabilidade residencial eram significativamente propensos a terem práticas criminosas. Os autores viram significância de altos índices de violência e práticas criminosas por parte crianças e adolescentes em vizinhanças com pouca interação social.

Souza Neto e Centolanza (2010), estudando os atos infracionais cometidos por adolescentes, compreenderam que suas práticas podem ser vistas como demonstrações de descontentamento, cujas violações de regras visam a promover uma aceitação social, uma chamada de atenção para ajudá-los a se inserir e alçar acesso a direitos sociais fundamentais como saúde, educação, assistência social, habitação e emprego. Uma resposta ao ambiente paradoxal e peculiar da sociedade brasileira, com todas as suas idiossincrasias, patologias, desajustes e conflitos. Para os autores, a condição de adolescente é sociocultural e histórica, com a presença de diversos elementos comuns entre aqueles que cumprem medidas socioeducativas.

Em contrapartida, a fundamentação teórica da Doutrina da Proteção Integral, presente no marco legal brasileiro, reconheceu a necessidade de responsabilização do adolescente de seus atos e, para tanto, sugeriu que durante a medida socioeducativa o

[...] adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (BRASIL, 2006, p. 46).

Santos e Farah Junior (2012, p. 317), contudo, em uma perspectiva social e jurídica, reconheceram haver na legislação “um vácuo sobre dever ser e o ser”. Monte *et al.* (2011) sugeriram como resposta a esse vácuo intervenções que promovessem o desenvolvimento da consciência e atitudes morais dos adolescentes, de uma consciência cidadã, de modo a capacitá-los a fazer julgamentos sob um viés de respeito pelos Direitos Humanos, elementos imprescindíveis para viver em sociedade. Ou seja, os autores consideraram importantes intervenções que promovessem uma tomada de consciência moral autônoma, “a qual poderá inclinar o sujeito a considerar o ato infracional impróprio e desrespeitoso em relação aos contratos sociais estabelecidos e aos direitos de todas as pessoas da sociedade” (MONTE *et al.*, 2011, p. 128). Deve-se compreender que o adolescente autor de atos infracionais é um

[...] agente responsável por seus próprios atos, pois é essa condição que une em um ser complexo o pessoal e o social, o cognitivo e o empírico, o universal e o singular, o biológico e o histórico. (SOBRAL, 2009, p. 125).

Valente e Oliveira (2015, p. 856), pesquisando sobre responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais, defenderam os conceitos *responsabilidade/responsividade* a partir de uma *valoração/avaliação* do indivíduo sobre seus atos. As autoras compreenderam que a concepção de responsabilidade envolve um comprometimento prioritário voltado para o outro, sugerindo os conceitos de Bakhtin (1993), de que a fundação moral da pessoa também é construída por suas ações.

Sobre responsabilidade moral na perspectiva da Teoria do Ato de Bakhtin, Sobral (2009) sugeriu que a responsabilização deve ser desenvolvida a partir de uma ação dialógica com elementos de sua identidade cultural; que tanto o processo de responsabilização quanto da compreensão moral do adolescente só fazem sentido a partir de um processo de realização concreta de atos para uma apreensão e integração com o mundo à sua volta. E por isso Vicentin *et al.* (2012, p. 275) sugeriram que o sistema de responsabilização

[...] deve incluir a compreensão de que o convívio social exige reciprocidade. O adolescente que não participa da construção de normas coletivas e não tem confirmado que o Estado e os adultos respeitam seus direitos e cumprem suas obrigações dificilmente compreenderá e respeitará o código que rege as relações sociais.

2.4 PESQUISAS SOBRE PROJETOS DESENVOLVIDOS JUNTO A ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

Pelo exposto, pode-se assim dizer que há multifacetadas áreas de conhecimento que procuram explicar e compreender as questões ligadas a comportamentos antissociais e condutas infracionais por adolescentes. Trata-se de um fenômeno social multivariado, multidisciplinar e transcultural. Por essa razão tem despertado diversos olhares epistemológicos, os quais tanto precisam ser observados para a proposição de abordagens com o adolescente, quanto intervenções macrossociais associadas à promoção de políticas públicas, quer por agentes do Estado quer pela sociedade civil.

Além dos estudos sobre o contexto socioeducativo já descrito, vale apresentar alguns trabalhos desenvolvidos com adolescentes em contextos restritivos de liberdade que sugeriram caminhos alternativos dos caminhos até então por eles construídos, como, por exemplo, a pesquisa de Conceição e Onofre (2013). Os autores desenvolveram um estudo de caso, por uma abordagem qualitativa e etnográfica junto a 64 adolescentes de unidade em privação de liberdade, em São Paulo, a respeito da concepção dada por eles sobre lazer. Entre as conclusões a que chegaram, vale ressaltar que: foi possível desenvolver práticas pedagógicas consideradas pelos adolescentes como prazerosas e atrativas; foi possível desenvolver aprendizagens que fossem além dos conteúdos escolares, promovendo valores, crenças e atitudes; foi possível desenvolver os diálogos dos adolescentes entre si e com os educadores envolvidos; foi possível promover reflexão e autocrítica sobre as condutas que o levaram à medida de internação; o valor da adoção de escutas sensíveis por parte dos educadores envolvidos sobre as histórias de vida dos adolescentes para construção de estratégias de reinserção ao contexto de liberdade.

Rezende Júnior e Sá (2016) desenvolveram uma pesquisa qualitativa com o objetivo de construir uma proposta interventiva lúdica, tendo o xadrez como ferramenta de aprendizagem em aulas de produção de texto para o desenvolvimento de competências ligadas à habilidade escrita e à construção de novos projetos de vida. O estudo envolveu 32 adolescentes que cumpriam medida de internação em uma unidade socioeducativa do DF. Durante 13 encontros semanais, os adolescentes aprenderam e jogaram xadrez, produziram textos e reflexões a partir de metáforas enxadrísticas associadas às suas realidades e que resultaram no incentivo à aprendizagem, socialização, cognição e afetividade pela presença do lúdico; na diminuição da resistência em produzir textos, apesar do pouco domínio da habilidade escrita; e na construção coletiva e diferenciada dos projetos de vida que levaram ao cumprimento de medida restritiva de liberdade.

Pessano *et al.* (2015) desenvolveram um estudo na cidade de Uruguaiana-RS, envolvendo 16 professores e 46 adolescentes que estudavam na escola localizada na UI daquela cidade. O projeto desenvolvido buscou contextualizar, a partir da temática do Rio Uruguai,

aproximando professores e alunos a partir de reflexões tendo o rio como tema gerador, em face de sua importância social, econômica e ambiental para todos. Pelo projeto interventivo, os participantes, mesmo estando em um contexto de restrição de liberdade, foram concebidos como atores sociais capazes de se transformar, em um processo de ação-reflexão-ação contínuo, por uma perspectiva freiriana (FREIRE, 1996, 2002). Os pesquisadores concluíram que o projeto culminou tanto em compartilhamento de saberes como na melhoria dos índices de aproveitamento escolar dos alunos. Os autores dos projetos interventivos foram unânimes em dizer que encontraram pouquíssimas literaturas que descrevessem projetos interventivos educacionais no ambiente socioeducativo de internação.

Em levantamento da literatura associada ao sistema socioeducativo no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) (Quadro 1), foram publicadas entre os anos 2013 e 2017, 17 teses no Brasil envolvendo a socioeducação nas seguintes áreas do conhecimento: Direito, Educação, Psicologia, Política Social (Serviço Social) e Sociologia. Entre esses trabalhos, dois foram no campo da Educação e três desenvolvidas no âmbito do DF, sugerindo haver muitas perguntas a serem investigadas para melhor compreensão e cientificidade nas intervenções com adolescentes internados em UIs.

Quadro 1 – Teses publicadas no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2013 a 2017).

Autoria	Área de conhecimento
Silva (2013)	Educação
Lustosa (2013)	Sociologia
Baptista (2013)	Psicologia
Yokomiso (2013)	Psicologia
Mosqueira (2013)	Psicologia
Raniere (2014)	Psicologia
Paiva (2014)	Direito
Pronsato (2014)	Educação
Tavares (2014)	Psicologia
Rolim (2014)	Sociologia
Almeida (2014)	Psicologia
Teixeira (2015)	Sociologia
Carmo (2015)	Serviço Social
Bessa (2016)	Direito
Costa (2016)	Serviço Social
Santibanez (2016)	Sociologia
Froemming (2016)	Serviço Social

Fonte: IBICT [s.d.].

A presença de apenas duas teses no campo da Educação em todo o país em cinco anos sugere a urgência de mais estudos por uma perspectiva educacional tendo em vista que a medida

socioeducativa só tem sentido se acompanhada de proposições educativas (BRASIL, 2012). Por esse motivo, a seguir serão detalhados esses trabalhos, assim como aqueles executados no DF por envolverem os participantes desta pesquisa.

O estudo de Silva (2013) analisou a importância atribuída por educadores sociais sobre o papel da supervisão das suas atividades durante cursos de formação continuada dos educadores do Estado de São Paulo. A partir da perspectiva do próprio educador, a supervisão foi considerada fundamental para a sua formação crítica e reflexiva, assegurando-lhe a construção da sua autonomia para o trabalho socioeducativo. Além de ser considerada fundamental, os educadores sociais atribuíram significativa importância terem um espaço de supervisão que permitisse e facilitasse a exposição das ações por eles realizadas, bem como o compartilhamento dos sentimentos aflorados durante suas atividades. Eles salientaram sobre a necessidade de supervisões com caráter de acolhimento, tanto de ordem teórica quanto emocional, remetendo-a como um espaço de mediação voltado para a formação teórico-metodológica, assegurando a construção crítica e reflexiva. Para cumprir tal objetivo, Silva (2013) propôs que supervisores sejam pessoas experientes, estudiosas, pesquisadoras e fomentadoras de pesquisas em relação à complexidade social e à prática socioeducativa, e que invistam nas potencialidades dos educadores por ele supervisionados.

O segundo estudo da área da Educação foi desenvolvido por Pronsato (2014), que investigou sobre o uso de projetos socioeducativos que utilizaram a arte como ferramenta educacional de seu ensino e nas condições de trabalho em que os educadores desta área estão inseridos em unidades de internação do Estado de São Paulo. O estudo demonstrou a falta de continuidade das ações arte-pedagógicas no ambiente socioeducativo deste Estado, apesar do impacto positivo, educativo e marcante entre os adolescentes. A autora realizou diversas entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuaram como arte-educadores. Os educadores manifestaram-se pouco reconhecidos, desvalorizados e, muitas vezes, silenciados ou inviabilizados de atuarem com os adolescentes, trabalhando em condições precárias, sugerindo não ter havido avanços quanto ao exercício da arte-educação no ambiente socioeducativo desde o final dos anos 1980 até a 2012.

No DF os estudos foram desenvolvidos nas áreas de Psicologia e Serviço Social. O estudo de Baptista (2013) foi sobre uma análise dos aspectos intersubjetivos que influenciam a implementação das políticas públicas relativas à execução das medidas socioeducativas previstas pelo ECA (BRASIL, 1993) e regulamentadas pelo Sinase (BRASIL, 2012). O autor percebeu que a atividade laboral dos profissionais do sistema socioeducativo no DF desencadeava um significativo sofrimento psíquico, sendo ainda agravado por disputas internas

de poder, prejudicando, inclusive, a execução das medidas socioeducativas, à luz do Sinase (BRASIL, 2012).

Carmo (2015), no campo da Política, investigou o ressurgimento do menorismo – tratamento dado a adolescentes pela legislação anterior ao ECA, o Código de Menores – na prática diária em unidades de internação, contrariando os atuais princípios que regulam a socioeducação. Para a autora, esse ressurgimento foi caracterizado pelo não cumprimento do GDF da observação da condição do socioeducando como sujeito de direitos em razão da dissolução das relações humanas vividas nas unidades de internação, negando sua condição humana e desconstruindo sua capacidade para o exercício da cidadania, com a predominância de práticas profissionais alicerçadas na punição e na negação da condição de sujeito de direitos, tanto de adolescentes como de servidores que se opunham a tais condutas.

Froemming (2016), também no campo de conhecimento da Política Social, promoveu um estudo documental a respeito do atendimento oferecido à adolescente socioeducanda. A autora encontrou dados que a levaram a concluir que o modelo pedagógico das políticas de socioeducação no DF não acompanharam as mudanças normativas sobre práticas correccionais proposta pelo ECA (BRASIL, 1993) e pelo Sinase (BRASIL, 2012). A autora denunciou a ausência de investimentos, inviabilizando desenvolvimento de políticas públicas entre as moças, somando-se à profunda valorização das práticas punitivas. A lógica apontada pela autora sugeriu haver práticas de cunho moralistas quanto a aplicação de sanções disciplinares, sem uma observação quanto à sua sexualidade, precarizando o atendimento familiar e escolar como forma de punição por atos indisciplinados praticados durante a medida de internação.

Uma conclusão a que se chega frente a tais relatos, é que o Estado brasileiro, em especial no DF, ainda não consegue fazer cumprir a legislação que trata sobre o atendimento socioeducativo; que essa precariedade quanto à sua execução é consequência de um desalinhamento entre as práticas e o balizamento teórico das políticas públicas voltadas para a juventude que comete atos infracionais. Identificam-se ações isoladas e volitivas de agentes e gestores públicos, de forma discricionária, sem maior aprofundamento normativo e teórico sobre como se deve operar o atendimento socioeducativo.

Compreende-se que o presente estudo da Teoria de Valores, associado aos princípios da EH, poderá oferecer um aporte teórico que contemple tanto as observações normativas da legislação brasileira quanto as subjetividades e significâncias dos adolescentes que estão internos em unidades socioeducativas. Por uma abordagem pela EH pretende-se promover no adolescente um olhar crítico da realidade que o cerca, levando em conta sua complexidade e a promoção de autonomia moral pela promoção de atitudes éticas, de justiça social e de cidadania.

3 VALORES HUMANOS

3.1 A TEORIA DE VALORES: APRESENTAÇÃO

Com o intento de compreender as motivações dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação e auxiliarem a construírem projetos de vida distantes da cultura infracional é que se aproxima da Teoria de Valores Humanos de Shalom Schwartz (SCHWARTZ, 1992; SCHWARTZ *et al.*, 2012). Tal aporte teórico compreende valores como motivações significativas que orientam nossas escolhas. Deste modo, o desenvolvimento de intervenções pedagógicas, levando em consideração as diversas categorias motivacionais de compatibilidades e conflito, pode facilitar a compreensão dos fenômenos sociais e humanos em que estão envolvidos (PATO; TAMAYO, 2002; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

O estudo de valores humanos não é novo e muito menos restrito ao ambiente socioeducativo. Entre os primeiros estudos sobre valores vale destacar os desenvolvidos por Spranger (1882-1963) ainda nos anos 1920 (SPRANGER, 2017). Por sua teoria, propôs uma tipologia de valores e personalidades caracterizados pela procura da verdade, ou valores teóricos; valores políticos, definidos pela busca do poder; valores econômicos, voltados à procura do útil; valores sociais, constituídos pela busca do amor aos outros; valores estéticos, vinculados à avaliação das formas e da harmonia; e valores religiosos, definidos pela busca de uma unidade transcendente (SPRANGER, 2017; TAMAYO; PORTO, 2009; YOUNG, 1942).

Contemporâneos de Spranger, mas no campo da Sociologia, Thomas e Znaniecki (1996) também estudaram valores humanos, analisando os processos de adaptação de imigrantes poloneses nos Estados Unidos do final do século XIX. Dentre suas contribuições, vale destacar a conceituação dada a atitudes como processos de consciência individual que determina uma atividade real ou possível do indivíduo no mundo social (ROHAN, 2000; ROS, 2006b; THOMAS; ZNANIECKI, 1996). Para esses autores, a atitude foi compreendida como um processo no qual o indivíduo capta cognitivamente uma situação para em seguida decidir como agir, atribuindo-lhe um caráter intencional, sendo mediador entre comportamento e valores. A partir desta ideia de atitude é que autores como Thomas e Znaniecki (1996) e Ros (2006b) propuseram valores como conteúdos empíricos intersubjetivos e extrassubjetivos, ligados a metas e motivações, acessados por certo grupo social, atribuindo algum significado intrassubjetivo à atitude.

Outro sociólogo a trazer contribuições para o conceito de valores foi Talcott Parsons (1902-1979) pela Teoria das Ações por ele elaborada (PARSONS; SHILS, 1962). Parsons distinguiu valores e ações, atribuindo a ações a realização prática para o alcance de alguma meta, limitada pela situação ou pela cultura em que ela se desenvolveu. Parsons inaugurou a ideia de motivação ao conceito de valores, de modo que tais motivações seriam guiadas por critérios cognitivos, *catéticos* e avaliativos.

Segundo Schwartz (2006a), Parsons compreendeu valor como uma concepção hierarquicamente desejável, implícita e explícita, que distinguiu um indivíduo ou grupo sobre o que era social e culturalmente desejável, sendo capaz de influenciar escolhas existentes de uma ação. Outra importante contribuição de Parsons foi quanto a diferenciação feita entre valores e normas, sendo os primeiros mais abstratos, como um referencial para as ações, e os últimos como informações específicas que determinavam sobre quando e como se deve agir (SCHWARTZ, 2006a).

Já na psicologia, vale apontar as contribuições para a construção de valores de Abraham Harold Maslow (1908-1970). Psicólogo reconhecido pelo desenvolvimento de uma teoria hierárquica de necessidades, concebeu que os seres humanos se organizam observando um princípio hierárquico de prepotência relativa, pelo qual a satisfação por uma necessidade só seria desencadeada se uma outra necessidade mais básica fosse satisfeita. Desse modo, o autor sugeriu um modelo piramidal de necessidades cuja base era composta pelas necessidades fisiológicas, seguidas pelas necessidades de segurança, pertencimento/amor, autoestima, autorrealização, conhecimento e estético (necessidade de menor relevância) (MASLOW, 1991).

Milton Rokeach (1918-1988) foi um dos primeiros teóricos a elaborar um instrumento de estudo sobre valores observando o rigor científico, estendendo sua análise sob a ótica de pesquisas em ciências sociais (TAMAYO; PORTO, 2009). O psicólogo definiu valores como crenças transituacionais, hierarquicamente organizadas e básicas que servem de critérios de comportamentos e escolhas. Ele concebeu valores como crenças prescritivas e não descritivas ou avaliativas, organizados observando critérios de importância e estabilidade, tendo em vista sua interiorização por força do processo de socialização e por estarem constituídos no núcleo da personalidade do indivíduo (ROKEACH, 1973, 1981).

3.2 DEFINIÇÕES E DIFERENÇAS CONCEITUAIS ENTRE CRENÇAS, VALORES E ATITUDES

Rokeach (1981) compreendeu que os valores tratavam-se de critérios de ação, conscientes ou inconscientes, capazes de guiar um padrão de escolhas para desenvolver e manter atitudes em relação a objetos e situações relevantes, guiando ações, avaliações, comparações e justificativas de si e dos outros. Ele considerou que os valores eram ordenados, organizados e hierarquicamente interligados em um *continuum* de importância, pertencentes a um sistema em que eram aprendidos e admitidos como regras para orientação de escolhas e solução de conflitos.

Rokeach (1981) concebeu que os valores seriam um conjunto de crenças duradouras de algum modo específico de conduta, podendo ser consciente ou não, inseridas em um sistema hierárquico de ideais ou metas abstratas preferenciais de conduta, não atadas a qualquer objeto ou situação. Ele investigou sobre as possibilidades e os alcances de intervenções que propusessem mudanças de valores (ROKEACH, 1973, 1981). Seus estudos sugeriram que alguns valores poderiam sofrer significativas mudanças caso os indivíduos tomassem conhecimento e conseqüente autoconfrontação frente a comportamentos dissonantes.

Os valores, como representações cognitivas construídas socialmente, transcendem situações específicas e manifestam-se de maneira personalizada. Apesar de estáveis, possuem algum dinamismo e condicionam a maneira pela qual as pessoas percebem e representam o mundo e a maneira em que se situam nele, levando em consideração circunstâncias culturais e pessoais, principalmente na adolescência (RAYMUNDO, 2015).

Ros (2006a) compreendeu que valores estavam vinculados de forma direta e indireta com atitudes e refletiam diversas expressões do comportamento como: associação em grupo, orientação política, atitudes pró-ambientais, soluções de conflito, justiça social, entre outras. Atitudes seriam, portanto, “orientações avaliativas sobre um objeto, seja ele físico ou social” (ROS, 2006a, p. 88), estruturas com componentes cognitivos, avaliativos e comportamentais. Componente cognitivo seriam as informações sobre um objeto, componente avaliativo seriam as emoções de afeto ou desafeto pelo objeto e o comportamental seriam as intenções a certo objeto.

Atitude foi então concebida como uma estrutura cognitiva pela qual o indivíduo capta cognitivamente uma situação para, em seguida, decidir como agir, atribuindo-lhe um caráter intencional, mediando comportamento e valores. São conteúdos empíricos ligados a metas e motivações; como processos de consciência individual que determina uma atividade real ou

possível do indivíduo no mundo social (ROHAN, 2000; ROS, 2006b; THOMAS; ZNANIECKI, 1996).

Coelho, Gouveia e Milfont (2006) compreenderam atitudes como avaliações globais de um objeto, considerando-o como positivo ou negativo, dotadas de uma carga afetiva. Já as crenças são antecedentes das atitudes, e convocadas a explicar por que motivo um objeto foi avaliado. Por um conjunto de crenças as pessoas recorrem para produzir afirmações, justificativas, tanto para a concordância quanto para discordância deste objeto. Segundo esses autores, atitudes referem-se a experiências aprendidas e subjetivas e que apresentam em sua composição crenças relacionadas ao objeto atitudinal expressas via um comportamento.

Rokeach (1981) salientou quanto a possibilidade de haver um atrelamento cognitivo integrado entre crenças, atitude e valores, de modo que mudanças em um interferem em alterações também de outros. Para Rokeach (1981), crenças seriam inferências feitas pelo indivíduo sobre os estados de expectativa subjacentes, conscientes ou inconscientes, que podem ou não serem verdadeiras devido a inferências sociais e pessoais; um dispositivo psicológico disponível para o que se faz ou fala. Ele sugeriu que nem todas as crenças seriam igualmente importantes para o indivíduo, havendo aquelas que seriam periféricas e outras que seriam centrais, aprendidas pelo encontro direto com o objeto da crença e reforçadas por um consenso social.

Quanto mais central fosse uma crença, maior seria a resistência em mudar e maior seria sua repercussão sobre as demais, em caso de mudança – sugerindo a existência de um sistema de crenças. Para Rokeach (1981), um sistema de crenças seria todas as crenças de um indivíduo a respeito do mundo que o cerca, da sociedade e do próprio eu, as quais poderiam ou não ser compartilhadas, que variariam em profundidade e auxiliariam o indivíduo a manter uma identidade pessoal ou social.

Foi a partir dessa estrutura de crenças que Rokeach propôs sua teoria dinâmica de valores caracterizada com forte elemento motivacional, sendo determinante das atitudes e conceitualmente capaz de descrever e explicar “semelhanças e diferenças entre pessoas, grupos, nações e culturas” (1981, p. 130). O autor, contudo, ponderou que esse dinamismo nos valores não significaria maior facilidade de acessibilidade ou manipulação experimental, mas que, uma vez acessados, suas respostas tenderiam a desencadear mudanças mais duradouras, justificando, dessa maneira, estudos sobre a manipulação de valores orientados para a educação e “mudanças cognitivas e comportamentais de longo prazo” (ROKEACH, 1975, p. 467).

Além de distinguir conceitualmente valores e crenças, Rokeach (1981) também diferenciou o conceito de atitude. Para ele, atitude seria uma predisposição preferencial para

responder uma tarefa, decisão ou ato social a partir de uma organização inter-relacionada de crenças de caráter duradouro em torno de algum objeto ou situação anteriormente respondida e aprendida, tendo tanto componentes afetivos, cognitivos como comportamentais em torno de um objeto ou situação.

A concepção de valores delineada por Rokeach orientou diversos estudos, sendo pacificados cinco traços característicos no conceito de valores como:

[...] 1) uma crença; 2) que pertence a fins desejáveis ou a formas de comportamento, pessoas e acontecimentos; 3) que transcende a situações específicas; 4) que guia a seleção ou avaliação de comportamentos; 5) que se organiza por sua importância relativa a outros valores para formar um sistema de prioridades de valores. (SCHWARTZ, 2006a, p. 56).

3.3 O MODELO TEÓRICO DE VALORES (ORIGINAL E REFINADO) PROPOSTO POR SCHWARTZ

Apesar de os estudos sobre valores terem reconhecido a baixa capacidade de interferência entre valores e comportamentos por terem estruturas cognitivas distintas (ROS, 2006b), pesquisas têm sido realizadas na tentativa de compreender melhor a relação entre essas duas estruturas. Por exemplo, o estudo de Daniel *et al.* (2015), que reconheceu valores Autotranscendentes como predadores de comportamento de ajuda às pessoas em quatro culturas distintas (Alemanha, Turquia, Israel e Escócia). Estudos como o de Daniel *et al.* (2015) foram desenvolvidos a partir da teoria de valores desenvolvida por Schwartz (SCHWARTZ, 1992). Essa teoria conceituou e vinculou valores a modos de conduta desejáveis, orientadores para a seleção e avaliação de comportamentos de pessoas e organismos, ordenados pela importância relativa que lhes fossem conferidos. Schwartz salientou sobre a importância da construção de valores pessoais para o ser humano. Ele sugeriu haver ligação entre a capacidade de propor certos comportamentos adaptativos a ambientes variáveis, dando flexibilidade à pessoa para saber lidar frente situações ainda não experimentadas (SCHWARTZ, 2005b). Ele descreveu valores como princípios analógicos implícitos e construídos para julgamentos de coisas, pessoas, ações e atividades. Seriam estruturas integradas, estáveis e previsíveis, cuja relação estabelece as prioridades atribuídas a cada tipo de valor.

Segundo Tamayo e Porto (2005), Schwartz considerou que os valores pessoais seriam princípios abstratos, transmitidos pela sociedade e desvinculados de uma concepção associada à moral, podendo ser tanto gerais quanto específicos. Os valores gerais seriam aqueles

considerados básicos e ligados à cultura e caráter mais abrangente. Os valores específicos seriam um subconjunto dos valores gerais vinculados a uma realidade em particular.

Desse modo, compreendeu valores como motivações adjacentes às respostas em função de demandas ambientais e sociais concebidas como requisitos universais da existência humana, associadas às necessidades biológicas, às necessidades de coordenação e interação social, às necessidades de bem-estar e de sobrevivência, capazes de orientar atitudes de diferentes grupos culturais (SCHWARTZ, 1992, 2006b, 2006c, 2012; SCHWARTZ *et al.*, 2012). Pela teoria, os valores foram descritos como princípios analógicos implícitos e construídos para julgamentos de coisas, pessoas, ações e atividades. Seriam estruturas integradas, estáveis e previsíveis, cuja relação estabelece as prioridades atribuídas a cada tipo de valor.

Pela teoria, valores humanos possuem as seguintes características: (1) são crenças associadas ao afeto e sensíveis a sentimentos; (2) são objetivos desejáveis que motivam certas ações; (3) transcenderiam ações específicas ou a situações, distinguindo-se de normas ou atitudes, que se referem a ações, objetos ou situações; (4) servem como padrão ou critério, quase sempre inconsciente, de orientação à seleção, ao julgamento e à avaliação de ações, pessoas, políticas ou eventos, considerando a facilidade ou dificuldade na sua realização; (5) tornam-se conscientes frente a situações conflitantes para justificar escolhas com base em possíveis consequências; (6) são ordenados por importância relativa frente aos demais valores, formando um sistema ordenado de prioridades axiológicas; e (7) guiam as ações a partir da importância relativa de múltiplos valores (PATO, 2013; SCHWARTZ, 2012; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

Os valores foram considerados universais por Schwartz (1992, 2012) por estarem associados a cada uma das três condições que caracterizam a existência humana: necessidades biológicas, as necessidades de coordenação e interação social e necessidades relacionadas ao bem-estar e sobrevivência dos grupos. Schwartz (2005a), porém, fez questão de salientar que as construções dos valores seriam individuais, apesar de todo construto social envolto às motivações. Sendo individuais, até mesmo certos padrões sofreriam variações e diferenças em face da história de vida de cada um, personalizando as escolhas e comportamentos próprios e únicos, ainda que em contextos e circunstâncias sociais semelhantes (BORG; BARDI; SCHWARTZ, 2017).

O modelo teórico originalmente proposto definiu a existência de dez valores, os quais foram organizados em um círculo motivacional contínuo com vistas a ilustrar a dinâmica de compatibilidade e conflito entre cada tipo motivacional (SCHWARTZ, 1992). Essa estrutura circular foi chamada pelo autor de *motivational continuum* (SCHWARTZ, 2012, p. 9) e era

organizada em dois eixos, cada um com uma dimensão contrastante. Um eixo formado pelas dimensões de Abertura a Mudanças e de Conservação. A primeira, contendo os valores de Estimulação, Autodeterminação e Hedonismo, valorizando a independência de pensamento, sentimentos e ações; em oposto, a dimensão Conservação, composta pelos valores de Segurança, Conformidade e Tradição, que valorizam a ordem, a autopreservação, memória e preservação do passado e a resistência em mudar.

O segundo eixo é formado pelas dimensões Autopromoção e Autotranscendência. A dimensão Autopromoção é formada pelos valores Hedonismo, Poder e Realização, enfatizando a preocupação com sucesso pessoal e o domínio sobre os outros. Em oposição, a dimensão Autotranscendência, os valores que a compõem, Universalismo e Benevolência, estão centrados no bem-estar e os interesses dos outros.

A dinâmica de conflitos e congruências entre os diversos valores propostos pela teoria buscou alcançar e salientar contradições entre as ações das pessoas e seus valores, bem como a possibilidade de os valores se associarem para promoverem ou inibirem outros valores adjacentes. Dessa forma, a lógica da organização da estrutura de associação entre os valores é representada graficamente por curvas sinusoidais entre valores congruentes e conflitantes descritos no modelo circular.

O modelo original usava como forma de análise a imagem gráfica obtida pelo escalonamento multidimensional não métrico de inter-relação entre cada valor ou entre cada dimensão motivacional (*multidimensional scaling* – MDS), levando em consideração a menor distância entre os itens associados (SSA – *smallest space analyse*) de modo que quanto menor fosse a área plotada no gráfico, maior a centralidade dos valores ou das dimensões motivacionais.

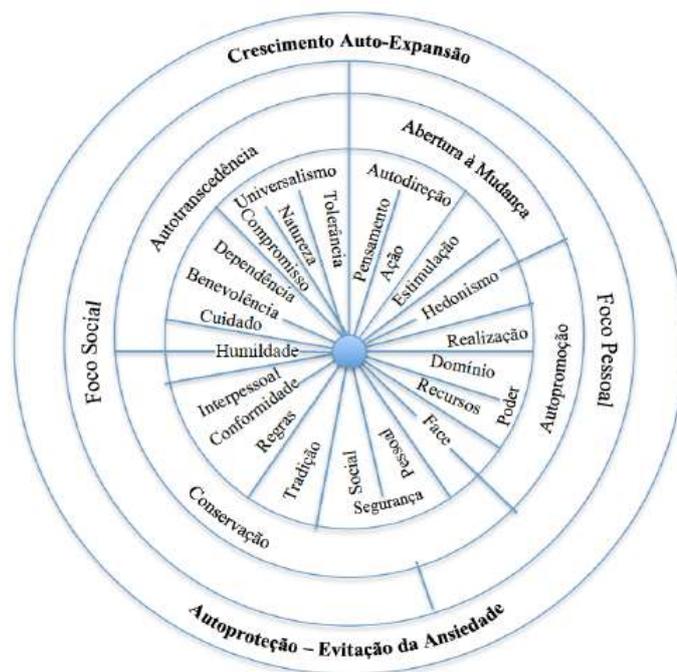
A partir desse modelo original, Schwartz *et al.* (2012) propuseram um modelo refinado do contínuo de valores. Os autores justificaram o refinamento do modelo por demonstrar maior associação e capacidade preditiva com relação a valores e crenças, sendo importante determinar e melhor avaliar as relações significativas de cada valor com os “comportamentos que esperam motivar” (TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016, p. 343). Para dar maior capacidade preditiva aos valores e atitudes analisados no modelo refinado da teoria, somada à análise do gráfico de MDS, aplicou-se Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com vistas a dar significativa relação de conflito ou de aproximação entre valores e dimensões (SCHWARTZ *et al.*, 2012; SCHWARTZ; BOEHNKE, 2004; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

O modelo refinado ampliou o número de valores de 10 para 19 valores potencialmente distintos e identificados conceitualmente a partir do modelo original. Pelo modelo refinado,

Cieciuch, Schwartz e Vecchione (2013) demonstraram um aumento do poder preditivo e explicativo da teoria. O modelo refinado consistiu dos seguintes valores: Autodireção de Pensamento e de Ação; Estimulação; Hedonismo; Realização; Poder de Domínio e sobre Recursos; Segurança Pessoal e Social; Tradição; Conformidade com Regras e Interpessoal; Benevolência Dependência e Cuidado; Compromisso; Universalismo Natureza e Tolerância; Face; e Humildade (MCQUILKIN *et al.*, 2016; SCHWARTZ *et al.*, 2012; SCHWARTZ; BUTENKO, 2014; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

Na Figura 1 apresenta-se a ilustração do círculo motivacional contínuo proposto pelo modelo refinado. Nele estão descritos quatro círculos circunscritos, cada um possuindo valores opostos ou adjacentes. O círculo mais externo agrupa dois grandes grupos de valores: um relacionado à ansiedade e à proteção do *self*, e outro relacionado ao autodesenvolvimento.

Figura 1 – Círculo motivacional contínuo de valores



Fonte: Torres *et al.* (2016).

O círculo seguinte faz distinção entre os valores voltados a resultados da própria pessoa e os voltados a resultados de terceiros ou instituições. O terceiro círculo mais ao centro indica os quatro tipos motivacionais de segunda ordem descritos no modelo teórico original e captam duas dimensões bipolares de incompatibilidade motivacional: Autotranscendência *versus* Autopromoção; e Conservação *versus* Abertura a Mudanças. O círculo mais ao centro está relacionado aos 19 valores do modelo refinado, os quais compõem cada um dos quatro valores de segunda ordem, descrevendo a aproximação e incompatibilidade entre eles (MCQUILKIN

et al., 2016; SCHWARTZ *et al.*, 2012; SCHWARTZ; BUTENKO, 2014; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

Os valores que compuseram a dimensão de Abertura a Mudanças ordenaram valores com base na motivação da pessoa a seguir os seus próprios interesses intelectuais e afetivos através de caminhos incertos e ambíguos. Em oposição, a dimensão Conservação associada a preservar o *status quo* e a segurança gerada no relacionamento com os outros e com as instituições. Já a dimensão Autotranscendência foi composta por valores de filantropia, benevolência e bem-estar social e ecológico, tendo por oposição a dimensão de Autopromoção, formada por valores relativos à promoção de seus próprios interesses mesmo às custas dos outros (SCHWARTZ, 2012; TAMAYO; SCHWARTZ, 1993).

A estrutura circular refinada proposta na teoria de valores de Schwartz (SCHWARTZ, 1992, 2012; SCHWARTZ *et al.*, 2012; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016) seguiu os mesmos princípios de congruência e conflito entre valores proposto no modelo original, mantendo-se, da mesma forma, uma estrutura circular de tipificações de valores. Por essa estrutura circular, Schwartz buscou indicar que todas tipificações de valores sugeridos estariam presentes em cada pessoa, variando de intensidade entre cada um deles, sendo possível inclusive a presença de valores opostos, desde que um fosse predominante sobre o outro.

A relação entre os valores indicaria que valores congruentes se reforçariam mutuamente, assim como valores conflitantes inibir-se-iam também mutuamente. Consequentemente, a estrutura de relações dinâmicas entre os tipos motivacionais teriam consequências psicológicas, práticas e sociais quando buscados ou expressos simultaneamente, quer fossem compatíveis ou conflituosos (PATO, 2004).

Os conceitos dados a cada um dos 19 valores descritos por Schwartz *et al.* (2012) foram:

- a) **Autodireção**: necessidade orgânica por controle, dominância, autonomia e independência. É caracterizada por pensamento e ação independente para escolher, criar e explorar. Está ligada à criatividade, liberdade, autonomia de escolha, curiosidade, independência, autorrespeito, inteligência e privacidade. O refinamento teórico sugeriu dois subtipos: **Autodireção de Pensamento** e **Autodireção de Ação**. O primeiro expressa a criatividade, imaginação, curiosidade e interesse, sendo mais próximo do Universalismo e refere-se ao desenvolvimento e ao uso da compreensão e competência intelectual. O segundo expressa escolha por objetivos próprios, independentes e autossuficiência, sendo mais próximo de Estimulação. Refere-se ao exercício da capacidade de alcançar metas autoescolhidas;

- b) **Estimulação:** necessidade orgânica de variedade e estimulação à manutenção de níveis positivos contra ameaças. É caracterizada por excitação, novidade e desafio na vida. Está ligada à vida variada, vida excitante, ousadia;
- c) **Hedonismo:** necessidade orgânica por prazer ligado à satisfação. É caracterizado pela busca por prazer ou gratidão sensual. Está ligado à vida prazerosa e autoindulgente;
- d) **Realização:** valores que enfatizam a demonstração de competência aprovados por critérios socioculturais. É caracterizada pelo sucesso pessoal por meio de competências. Está ligada à ambição, busca em ser bem-sucedido, capaz, influente, inteligente, com autorrespeito e reconhecimento social. É reconhecida como uma motivação de desempenho e busca por competências normativas;
- e) **Poder:** valor de dominação/submissão nas relações inter e intrapessoais. São as transformações de necessidades individuais de domínio e controle motivadas socialmente. É caracterizado pela busca por *status* social e prestígio, controle ou domínio sobre pessoas e recursos. Está ligado à autoridade, saúde, poder social, preservação de imagem pública e reconhecimento social. A definição conceitual de Poder sugeriu três subtipos de poder, uma vez que compartilham o objetivo de promoção de interesses próprios e controle para minimização de ameaças: poder sobre pessoas (**Domínio**), poder sobre recursos (**Recursos**), poder sobre sua autoimagem (**Face**). Os dois primeiros foram mantidos no modelo refinado ao valor Poder. Já o valor Face foi reconhecido como um valor distinto com algumas características próprias;
- f) **Face:** manutenção de autoimagem a proteção do prestígio. O modelo refinado diferenciou Face dos outros subtipos dos valores de Poder. Esta distinção também foi confirmada nos estudos de validação do modelo refinado realizados por Schwartz e Butenko (2014) e por Torres, Schwartz e Nascimento (2016);
- g) **Segurança:** proteção pessoal e social. Visa a manter segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, dos relacionamentos e de si mesmo. Está ligada à manutenção da ordem social, segurança da família, segurança nacional, limpeza, reciprocidade de favores, vida saudável e senso de pertencimento. A definição conceitual sugere dois subtipos, **Segurança Pessoal** e **Segurança Social**. Segurança Pessoal foi localizada próximo à Face e Segurança Social próximo às regras de Tradição e Conformidade;

- h) **Tradição:** prática de símbolos, ideias e crenças que representam experiências e rumos compartilhados, sancionados como costumes valorizados pelo grupo. Visa a promover respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias fornecidas pela cultura ou religião. Ligada às tradições, devoção, ciência dos limites, moderação e vida espiritual. A definição conceitual foi confirmada no modelo refinado como valor único. No entanto, o instrumento utilizado avaliou haver um subgrupo: o valor **Humildade**. Os resultados apontaram Humildade como um valor específico, distinto e separado de Tradição, mais próximo ao valor Benevolência, sendo confirmado por Schwartz e Butenko (2014) e por Torres, Schwartz e Nascimento (2016);
- i) **Conformidade:** inclinação de inibição pelo grupo, enfatizando a autorrestrrição na interação cotidiana. Está intimamente associada ao valor Tradição. Visa a restringir ações, inclinações e impulsos que possam trazer prejuízo ou que violem expectativas ou normas sociais. Ligada à obediência, autodisciplina, polidez, respeito aos pais e mais velhos, lealdade e responsabilidade. A definição conceitual sugeriu dois subtipos de conformidades potenciais: **Interpessoais** (evitando perturbações com os outros, polidez, cortesia, honra aos pais e respeito) e com **Regras** (compreensão às expectativas, autodisciplina e obediência). A Conformidade Interpessoal é mais próxima a valores de Benevolência, enquanto a Conformidade Regras é mais próxima do valor Segurança;
- j) **Humildade:** modéstia, autodescrição, aceitação submissa, conformismo e sentimento de insignificância. Humildade é um valor autoprotetor que se baseia na prevenção da ansiedade e renúncia ao próprio para refletir tanto a preocupação com os outros quanto o cumprimento de expectativas sociais. Tem por objetivo aceitar decisões sociais e não se opor a elas;
- k) **Benevolência:** preocupação voluntária do bem-estar social. Tem por objetivo preservar e fortalecer o bem-estar coletivo. Está ligada à prestatividade, honestidade, piedade, responsabilidade, lealdade, amizade, amor maduro. O valor conceitual de Benevolência possui dois subtipos associados: **Benevolência Cuidado** e **Benevolência Dependência/Confiança**. O primeiro diz respeito a ser prestativo, trabalhando para o bem-estar dos outros, honestidade genuína, disposição em perdoar; o segundo diz respeito à responsabilidade, confiabilidade, lealdade e fidelidade aos amigos;

- 1) **Universalismo:** preocupação pela promoção da sobrevivência coletiva e individual. Tem por objetivo ser grato e satisfeito; compreender, tolerar em prol do bem-estar. Está associado a ter mente aberta, preocupado com justiça social, igualdade, mundo de paz, beleza, unidade com a natureza, sabedoria, proteção do meio ambiente. O conceito sugeriu a subdivisão em três subgrupos de valores: **Universalismo Compromisso, Universalismo Natureza e Universalismo Tolerância**. O primeiro está associado a expressar preocupação social e comprometimento pela igualdade de oportunidades para todos, tratamento justo e igualitário, proteção dos mais fracos, paz e harmonia mundial. O segundo está associado à proteção do meio ambiente, à unidade sistêmica com a natureza e à beleza do mundo. O terceiro está associado a ser compreensivo, tolerante, ponderável e sábio.

O novo modelo manteve a ordem dos valores fundamentada nas quatro dimensões motivacionais de segunda ordem propostas no modelo original: Abertura a Mudanças *versus* Conservação e Autotranscendência *versus* Autopromoção (MCQUILKIN *et al.*, 2016; SCHWARTZ *et al.*, 2012; SCHWARTZ; BUTENKO, 2014; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016). Os avanços alcançados pelo novo modelo, segundo esses autores, forneceram precisão de previsão e explicação para um conjunto diverso de atitudes e crenças que a teoria original, e ampliou a capacidade de interpretação dos instrumentos de perfis de valores. Além disso, pelo modelo refinado foi possível detalhar sobre as dinâmicas motivacionais que subjazem cada valor (Quadro 2). Os autores salientaram, contudo, que ainda haveria uma distância significativa a percorrer para se prever comportamentos pela análise de valores (CIECIUCH; SCHWARTZ; VECCHIONE, 2013; SCHWARTZ *et al.*, 2012).

Quadro 2 – Os 19 valores do modelo refinado da Teoria de Schwartz e seus objetivos motivacionais

Valores	Definições conceituais em termos de metas motivacionais
Autodireção de pensamento	Liberdade para cultivar suas próprias ideias e habilidades
Autodireção de ação	Liberdade para determinar suas próprias ações
Estimulação	Emoção, novidade e mudança
Hedonismo	Prazer e satisfação sensual
Realização	Sucesso de acordo com os padrões sociais
Poder – Domínio	Poder através do exercício do controle sobre as pessoas
Poder – Recursos	Poder através do controle de recursos materiais e sociais
Face	Segurança e poder através da manutenção da imagem pública e evitando a humilhação
Segurança Pessoal	Segurança no ambiente imediato
Segurança Social	Segurança e estabilidade na sociedade em geral
Tradição	Manter e preservar tradições culturais, familiares ou religiosas
Conformidade Regras	Conformidade com as regras, leis e obrigações formais
Conformidade Interpessoal	Evitar perturbar ou prejudicar outras pessoas
Humildade	Reconhecer limitações pessoais no esquema maior das coisas
Benevolência – Dependência/ Confiança	Ser um membro confiável e digno do grupo
Benevolência – Cuidado	Devoção ao bem-estar dos membros
Universalismo – Compromisso	Compromisso com a igualdade, justiça e proteção para todas as pessoas
Universalismo – Natureza	Preservação do meio ambiente
Universalismo – Tolerância	Aceitação e compreensão daqueles que são diferentes de si mesmo

Fonte: Schwartz *et al.* (2012, p. 669).

3.4 TEORIA DE VALORES APLICADA À ADOLESCÊNCIA

Como já abordado em capítulo anterior, o alvo deste estudo é o adolescente que cumpre medida socioeducativa restritiva de liberdade. Apesar desta condição de restrição de direitos, seu *status* de adolescência continua. Como qualquer outro adolescente, convive e compartilha de circunstâncias comuns a esse momento da vida, em busca de maiores clarezas e percepções de vida e de futuro, com vistas a ingressar na vida adulta e de alcançar autonomia (CZERWIŃSKA-JASIEWICZ, 2011).

Na adolescência, para construir suas referências, inclusive sobre si mesmo, o adolescente sofre as influências do(s) grupo(s) com o(s) qual(is) está associado (WEBB; ZIMMER-GEMBECK, 2015). Apesar de suas aspirações e anseios de inserção à vida adulta, os mecanismos de autorregulações e valores capazes de dar uma direção mais segura sobre qual seu papel social ainda não estão totalmente definidos (MORAN, 2015). Desse modo, teoricamente, depara-se com um impasse. Se o modelo de Schwartz recepcionou os conceitos de valores de Rohan (2000) como estruturas integradas, estáveis e previsíveis, como avaliá-los em pessoas cujos valores não estejam consolidados?

A resposta está presente na própria teoria. A teoria de valores compreendeu que circunstâncias importantes e significativas da vida não só marcam, mas podem mudar valores (BARDI; GOODWIN, 2011; BARDI; SCHWARTZ, 2003; SCHWARTZ, 2012, 2014). A própria condição da adolescência seria uma circunstância importante e significativa. Não se pode negar que as experiências que ocorrem com um adolescente são intensas, como: o primeiro beijo, a descoberta de sua sexualidade, a primeira decepção amorosa, a intensidade de ações para ser visto e reconhecido, a primeira aventura, entre tantas outras. Desse modo, pode-se afirmar que a pessoa, já na adolescência, possui valores e que no transcorrer de circunstâncias vividas esses valores podem ou não sofrer mudanças.

Vecchione *et al.* (2016a) comprovaram essa hipótese após desenvolverem um estudo longitudinal de oito anos investigando tanto mudanças como estabilidades de valores associadas às diferentes normativas entre jovens, da adolescência à vida na idade adulta, seguindo o modelo original de Schwartz (1992). Os resultados indicaram haver entre adolescentes tanto a mudança como a presença de valores estáveis, por conta de suas necessidades de adaptação às circunstâncias de vida.

Andrade (2006) pesquisou sobre o desenvolvimento de valores entre crianças e adolescentes, concebendo valores como esquemas mentais incorporados culturalmente, em paralelo ao desenvolvimento cognitivo e afetivo para a formação de juízos, indicando a possibilidade de intervenção externa sobre o desenvolvimento dos valores em crianças e adolescentes. Em seu estudo, a autora demonstrou que crianças entre 11 e 12 anos conseguiram conceituar todos os valores propostos no modelo original da Teoria de Schwartz (1992) e adolescentes de 13 e 14 anos foram capazes de dar respostas complexas sobre cada um deles.

Outra dificuldade levantada sobre o estudo de valores, principalmente entre crianças, foi com relação ao uso dos instrumentos, tendo em vista que os resultados obtidos pelos instrumentos desenvolvidos no modelo original da teoria tornavam-se frágeis teoricamente quando respondidos por crianças com idade inferior a 10 anos, pois exigiam uma estrutura cognitiva capaz de compreender conceitos abstratos (SCHWARTZ, 2005a; TAMAYO; PORTO, 2009). Por tais motivos, Doring *et al.* (2010) desenvolveram e introduziram um novo instrumento de medida de valores, seguindo a mesma estrutura do modelo original a partir de imagens chamado de Pesquisa de Valor Baseado em Imagem para Crianças – *Picture-Based Value Survey for Children* (PBVS-C). Os estudos realizados com o PBVS-C proporcionaram novos *insights* sobre o campo inexplorado dos valores das crianças e mostraram a presença da estrutura de acordo com o modelo circular original da teoria.

Investigando sobre a possibilidade do estudo de valores em realidades diferentes do mundo adulto, Döring *et al.* (2015) realizaram um estudo que evidenciou a possibilidade, aplicabilidade e consistência teórica do modelo de Schwartz (1992) sobre a estrutura hierárquica de conflito e de compatibilidade de valores humanos na infância e na adolescência, em diferentes culturas. O estudo foi desenvolvido com três mil crianças, de ambos os sexos, de seis países de diferentes partes do mundo (Europa Ocidental – Alemanha e Itália; Europa Oriental – Polônia e Bulgária; países de língua inglesa – Estados Unidos e Nova Zelândia). Os resultados mostraram padrões muito semelhantes entre as estruturas e as hierarquias de valores dos adultos e das crianças, entre os diferentes sexos, em todas as seis culturas. Dados semelhantes também foram alcançados por Liem *et al.* (2011), que investigaram sobre a coerência da teoria pelo uso de um inventário aplicado em adolescentes de Singapura, Filipinas, Indonésia e Austrália; e por Collins *et al.* (2017), que analisaram a consistência e a coerência da teoria com crianças de 5 a 12 anos utilizando um instrumento pelo uso de animação. Os resultados confirmaram a hipótese do estudo sobre os valores de crianças, inclusive individualmente, após terem respondido a um instrumento de animação validado. As respostas aos valores foram consistentes, confirmando a aplicabilidade do modelo de Schwartz em crianças nesta faixa etária. No contexto, brasileiro, podemos citar o trabalho de Lapa Júnior (2019), que mapeou os valores de 3.271 estudantes do Ensino Fundamental do Distrito Federal, entre 10 e 13 anos, por uma análise fatorial exploratória e identificou na amostra as dimensões superiores de Focos Social e Pessoal do modelo teórico refinado de valores.

Apesar da existência de poucos trabalhos de pesquisa que abordassem o estudo de valores de adolescente, os estudos existentes foram suficientes para assegurar o uso do modelo teórico desenvolvido por Schwartz para essa faixa etária. Barni *et al.* (2011), por exemplo, investigaram sobre a transmissão de valores na família e avaliaram que houve aceitação pelos adolescentes dos valores que seus pais quiseram lhes transmitir. O estudo foi desenvolvido em 381 tríades familiares (pai, mãe e adolescente) do norte da Itália. Os achados mostraram ter havido um nível moderado de aceitação nas famílias, sugerindo a presença de similaridades, bem como diferenças entre os valores de socialização dos pais e os valores pessoais dos adolescentes, caracterizando o ambiente de tensão presente em face da necessidade de o adolescente ampliar sua autonomia e de se conformar com as expectativas sociais que lhes forem apresentadas.

Os dados sugeridos na amostra apontaram que os adolescentes estavam dispostos a aceitar valores que incentivassem a sua autonomia e crescimento pessoal e, ao mesmo tempo, valores que enfatizassem a preocupação e o respeito pelo bem-estar dos outros, ou seja, valores

de Abertura a Mudanças e Autotranscendência. O mesmo estudo foi replicado com resultados semelhantes (BARNI; KNAFO-NOAM, 2012). Sendo assim, apesar da intencionalidade dos pais em transmitir valores aos filhos, caberia a estes a decisão de aceitá-los ou não, confirmando o estudo de Schwartz e Knafo-Noam (2009), o qual identificou a forte congruência entre valores de pais e filhos quando os filhos tanto percebiam quanto reconheciam a importância de tais valores. Desse modo, os estudos têm sugerido que nem todos os valores seriam transgeracionais, de modo que os adolescentes nem sempre estariam totalmente alinhados aos valores da geração que o antecedeu.

Daniel *et al.* (2012) fizeram um estudo sobre Diferenciação de Valores em países que receberam um grande número de imigrantes no final do século XX. Eles chamaram de Diferenciação de Valores os processos incongruentes, incompatíveis e não coerentes entre valores sociais e pessoais. A Diferenciação de Valores presente em adolescentes tem sido evidente ante o processo de globalização social que vivemos, levando a uma maior diferença de valores entre diferentes gerações.

O estudo de Daniel *et al.* (2012) foi desenvolvido analisando o choque geracional entre adolescentes da Alemanha e Israel entrevistando 4.199 adolescentes. Na Alemanha, investigaram o choque geracional sofrido entre imigrantes de países da antiga cortina de ferro e alemães democráticos. Em Israel, o choque geracional foi entre judeus repatriados e judeus que estavam em Israel desde a sua constituição, em 1948. Os autores, desta maneira, inferiram quanto a força social dos valores em alterar valores familiares que lhes eram passados de geração em geração e procuraram compreender o processo de transmissão de valores.

Transmissão de valores também foi o foco do estudo de Barni *et al.* (2013). Eles comparam os valores de adolescentes e de jovens adultos que viviam com os pais, com vistas a identificar o processo de transmissão de valores da família para o adolescente. Os resultados indicaram uma relação muito fraca dos valores dos pais com os valores dos adolescentes. Já entre os valores de adultos jovens que viviam com os pais, houve forte semelhança. Os autores concluíram que a aproximação dos valores da família com os adultos jovens não era fruto da capacidade de a família transmitir valores, mas da influência do meio em aproximar os valores individuais de valores sociais e familiares. Já a distância dos valores dos adolescentes dos da família também foi associada à influência social e não por incapacidade de a família transmitir valores.

Döring, Daniel e Knafo-Noam (2016) fizeram uma revisão bibliográfica sobre a teoria de Schwartz e seu uso no estudo da adolescência e da infância, apresentando resultados destes

estudos, características e conclusões sobre tais abordagens. As conclusões a que chegaram sobre a aplicação da teoria de valores para adolescência foram:

- a) valores, na adolescência, também seriam estruturas cognitivas que compõem o âmago e o cerne da identidade do adolescente (HITLIN; PILIAVIN, 2004); valores estariam ligados à motivação e capazes de orientar ações tanto de adolescentes como de adultos (BARDI; SCHWARTZ, 2003; SCHWARTZ, 2005a). São objetivos desejáveis, abstratos e organizados com base em compatibilidades e conflitos em suas motivações adjacentes e transsituacionais;
- b) valores seriam capazes de determinar a interação do indivíduo com o mundo; variam em importância entre indivíduos e culturas e servem como princípios orientadores para o comportamento na vida de uma pessoa (INGLEHART; BAKER, 2000; LICHT; GOLDSCHMIDT; SCHWARTZ, 2007);
- c) o estudo dos valores de adolescentes e crianças pode auxiliar a compreender a dinâmica de manutenção de mudança de valores entre gerações (DANIEL *et al.*, 2012; DÖRING *et al.*, 2015; GRUSEC, 2011; LIEM *et al.*, 2011; TAMIR *et al.*, 2016);
- d) mesmo sendo estáveis, valores são passíveis de mudanças. As mudanças de valores ocorrem após eventos significativos de vida com dinâmicas diferentes, de acordo com a idade (BARDI *et al.*, 2014);
- e) a infância e a adolescência possuem características próprias dos valores. Cieciuch, Davidov e Algesheimer (2016) identificaram que durante a infância os valores de Autotranscendência diminuíram, enquanto os valores de Autopromoção aumentaram em importância, mas esse padrão não teve continuidade no início da adolescência. Observaram que os valores de Conservação vão cedendo a valores de Abertura a Mudanças à medida que a criança chega à adolescência;
- f) na adolescência se valorizava a justiça social em função dos ganhos alcançados pela ampliação da complexidade cognitiva, bem como maior importância dos valores de Autodireção (DANIEL *et al.*, 2016);
- g) assim como nos estudos realizados com adultos de Maio *et al.* (2009a), os valores de adolescentes e crianças sofreram mudanças após ser desencadeada interferência e manipulação de variáveis, obedecendo à lógica do modelo de compatibilidades e incompatibilidades motivacionais: o aumento de importância de um valor levou à diminuição do valor oposto (BARDI *et al.*, 2014);

- h) os estudos com adolescentes confirmaram semelhanças nos resultados obtidos com adultos quanto à tendência transcultural de maior busca por valores de Benevolência, Autodireção e Universalismo que de valores de Poder, Tradição e Estimulação (CIECIUCH; DAVIDOV; ALGESHEIMER, 2016; DANIEL *et al.*, 2016; DÖRING *et al.*, 2015; UZEFOVSKY; DÖRING; KNAFO-NOAM, 2016; VECCHIONE *et al.*, 2016b);
- i) estudos como o desenvolvido por Lönnqvist *et al.* (2013) abordaram sobre a busca desenvolvida em diversas culturas para a promoção de valores que expliquem condutas pró-sociais, tanto de adultos como de adolescentes;
- j) outros estudos mostraram que os valores de Autotranscendência *versus* Autopromoção estavam mais relacionados ao comportamento pró-social que o agressivo (PULFREY; BUTERA, 2013; UZEFOVSKY; DÖRING; KNAFO-NOAM, 2016), sendo confirmado no estudo de Benish-Weisman (2015) que reforçou a ideia de que os valores de Autopromoção na infância podem estar relacionados com comportamentos agressivos na adolescência, o que sugere a necessidade de ativação de valores Autotranscendentes para promoção de escolhas alternativas à violência.

3.5 ATIVAÇÃO E MUDANÇAS DE VALORES

Apesar de conceber valores como estruturas essencialmente estáveis, construídas a partir de suas experiências pessoais e de aprendizado (ROS, 2006a; SCHWARTZ, 2006a), Rokeach e Schwartz (2005) observaram que os valores sofriam mudanças ante circunstâncias que atingissem a sociedade em geral, reforçando a influência sociocultural dos valores. Eles salientaram também a possibilidade de mudanças e variações dos valores em uma dimensão individual, com alterações no ranqueamento intraindividual dos valores presentes em um grupo específico, observando as disposições de compatibilidade e incompatibilidade entre eles.

Rokeach (1973, 1981) foi um dos primeiros a investigar quanto à possibilidade e alcance de mudanças de valores. Seus primeiros estudos indicaram que alguns valores sofriam significativas mudanças quando se tomava conhecimento consciente dos valores que os cercavam via processos de autoconfrontação e autoinsatisfação com vistas à ativação consciente de valores (ROKEACH, 1973, 1975). Suas pesquisas evidenciaram indícios significativos de que mecanismos psicológicos básicos e sequenciais que gerassem um estado afetivo de

autoinsatisfação consciente eram capazes de fazer que as pessoas reordenassem valores periféricos para torná-los mais compatíveis com valores mais centrais.

Seus estudos foram confirmados e replicados por Ros, Grad e Mantínez-Sánchez (1999). Outros estudos que também investigaram sobre mudanças de valores confirmaram quanto a essa possibilidade mediante intervenções que desencadeassem um processo de autoconfronto (BARDI; SCHWARTZ, 2003; MAIO, 2010; MAIO *et al.*, 2001, 2009a; SCHWARTZ, 2006b).

Analisando o modelo original de Schwartz (1992), Rohan (2000) também compreendeu os valores como estruturas integradas, estáveis e previsíveis, cuja relação estabelece as prioridades do indivíduo, orientando-o na forma como vê o mundo (crenças) e de como interage entre as pessoas (ROHAN, 2000). Para a autora, essa interação entre pessoas pode influenciar valores e crenças, sugerindo haver sustentação o estudo de mudança de valores no modelo teórico proposto por Schwartz.

Bardi e Goodwin (2011) mostraram que os valores sofreram mudanças ao longo da vida devido a circunstâncias e adaptações frente a experiências significativas. Tais mudanças também foram encontradas em um estudo longitudinal de oito anos, no qual Vecchione *et al.* (2016) comprovaram ter havido tanto mudanças quanto estabilidades de valores associadas às diferentes normativas entre a adolescência e a idade adulta, seguindo o modelo de Schwartz (1992). Conforme mencionado no tópico anterior sobre valores, a possibilidade de mudança de valores em adolescentes não inviabiliza o uso da teoria para compreender as motivações destes, como foi comprovado no estudo de Döring *et al.* (2015), havendo consistência teórica do modelo original Schwartz (1992) sobre a estrutura hierárquica de conflito e de compatibilidade de valores humanos também na adolescência.

Bardi *et al.* (2009) desenvolveram quatro estudos longitudinais sobre a estrutura intraindividual da mudança de valores, da adolescência à vida adulta, em diferentes contextos de vida, intervalos de tempo, populações, países, linguagens e medidas de valor, e encontraram apoio sobre a estrutura de mudança de valor intraindividual. Os estudos envolveram amostras diferenciadas, com adolescentes e adultos oriundos da Alemanha, República Tcheca, Inglaterra e Austrália. As alterações observadas nos valores seguiram a coerência teórica proposta na estrutura circular de conflito e compatibilidade de Schwartz.

Outra conclusão a que Bardi *et al.* (2009) chegaram neste estudo foi quanto à importância da variável tempo sobre a mudança de valores. Quanto maior o tempo de extensão de um evento ou de uma condição, maior o impacto de mudança sobre valores. Os estudos também indicaram que a variável idade influenciou menos que a variável circunstância de vida.

As conclusões a que chegaram quanto à estrutura para mudança de valores em adolescentes foram:

- a) valores sofrem mudanças acompanhando as mudanças nas circunstâncias da vida;
- b) mudanças de valores não são uniformes e sofrem influência das diferenças nas trajetórias de vida e personalidade;
- c) mudanças ocorrem ante eventos marcantes;
- d) eventos que geraram autoconfrontação e impacto emocional provocaram mudanças mesmo que temporárias, desde que se mantivesse tal ambiente de confrontação por mais de três meses.

Seguindo então a premissa de que valores podem sofrer alguma manipulação, foi feita uma busca sobre pesquisas desenvolvidas a partir de intervenções que provocaram mudanças hierárquicas quanto a ativações entre valores.

Maio (2010) esclareceu sobre o efeito *priming* dos valores. Trata-se da ativação de um valor por um outro valor, podendo ser uma ativação tanto de aproximação quanto de afastamento. Segundo Maio, o *priming* de um conjunto de valores, por exemplo, pode, inclusive influenciar comportamentos associados a valores congruentes ou opostos.

Pakizeh, Gebauer e Maio (2007) desenvolveram um estudo testando a estrutura circular de compatibilidade e incompatibilidade com intento de investigar as latências da memória sobre os valores. Eles demonstraram que a memória de experiência vivida facilitou o julgamento de um valor, podendo considerá-lo como um *priming* tanto de valores compatíveis como incompatíveis. A ativação pela memória sobre circunstâncias vivenciadas pôde ser persuasiva ao vir à consciência, ativando ou alterando a hierarquia de valores. A ativação de valores pela memória pode exercer um padrão previsível de efeitos sobre atitudes e comportamentos (MAIO, 2010).

Um segundo elemento capaz de ativar valores sugeridos por Maio foram discursos retóricos (MAIO, 2010; MAIO *et al.*, 2014). Por meio do discurso retórico pode-se sensibilizar valores congruentes e, da mesma maneira, aumentar a rejeição de um tema aproximando-o de outro igualmente incompatível. Dessa maneira, pode-se inferir que a ação propositiva de professores dentro do ambiente de sala de aula pode promover tanto aproximação quanto rejeição de temas, desde que seja abordado seguindo a lógica de *priming* aqui descrita.

Döring e Hillbrink (2015) fizeram um relato de experiência do uso de um filme de aventura e de promoção à vida selvagem entre adolescentes de 13 a 15 anos de uma escola na Alemanha. A intervenção confirmou as hipóteses do estudo que foram: ativação de valores de

Autodireção, inibição de valores de Conformidade e Segurança e ativação de valores de Universalismo.

A possibilidade de ativação de valores sugeridos por Maio (2010) foi central para a compreensão de mudanças de valores. Quando um valor se torna mais importante, os valores considerados congruentes a ele também se tornam mais importantes e, conseqüentemente, outros valores opostos tornam-se menos importantes em face dos conflitos que lhes foram atribuídos.

Maio *et al.* (2001, 2009a, 2009b) resgataram os estudos de Rokeach (1973, 1981) e propuseram o uso da autoconfrontação como mecanismo de ativação e mudança de valores. A autoconfrontação consiste em dar um *feedback* de como seus pares atribuem importância a um ou a alguns dos valores sendo capaz de reduzir sentimento negativo por alterar suas prioridades de valor.

A ativação de valores pela autoconfrontação proposta por Maio *et al.* (2001, 2009a, 2009b) consiste em:

- a) promover um auto diagnóstico sobre os valores da própria pessoa;
- b) apresentar os valores presentes no grupo de referências do qual fazem parte;
- c) desenvolver um ambiente propício para que comparem e reflitam sobre seus valores e os valores do grupo de referência;
- d) desenvolver ativação crítica entre os valores individuais e os valores do grupo de referência.

No estudo de Maio *et al.* (2001) os autores desenvolveram estudos onde os sujeitos elaboravam motivos argumentativos sobre seus valores e comportamentos procurando ativar valores periféricos ou atípicos a partir de estimulação de valores centrais ou típicos, e vice-versa. Os resultados demonstraram ter havido mudanças significativas dos valores atípicos pela estimulação de valores típicos e nenhuma alteração significativa dos valores típicos pela estimulação de valores atípicos. Com isso, os autores demonstraram sobre a possibilidade de que circunstâncias externas podem desencadear comportamentos contrários aos valores defendidos pelos indivíduos se tais circunstâncias produzissem obstáculos substanciais sugerindo sobre a forte carga social, afetiva e cultural presentes nos valores demonstrados em estudo anterior de Maio e Olson (1998).

Maio *et al.* (2001) compreenderam que os valores poderiam ser consideradas estruturas amplamente compartilhadas e raramente questionadas, sendo atribuídos a eles fortes sentimentos sem qualquer argumentação convincente ou cognitiva. Os autores, contudo, demonstraram que os valores, quando justificados e verbalizados resultaram tanto mudanças

quanto sua manutenção, por isso defenderam que “[...] a falta de suporte cognitivo para os valores seria uma razão importante pela qual as pessoas frequentemente não conseguem exibir comportamentos consistentes[...]” a seus valores (MAIO *et al.*, 2001, p. 106).

Outra conclusão a que Maio *et al.* (2001) chegaram foi quanto a importância da concretização racional de manutenções ou mudanças possíveis de valores. O mecanismo proposto de concretização, de trazer uma consciência sobre aquele valor, deveria ser a justificação na qual são expressas as razões pelas quais aquele valor deveria ser reforçado ou inibido. Com base em seu histórico de vivências, o indivíduo é capaz de associar suas percepções afetivas com suas razões cognitivas, seus valores com situações concretas experimentadas por ele.

No estudo de Maio *et al.* (2009a), os autores confrontaram os participantes com o modelo original de Schwartz (1992) de modo a darem *feedbacks* e classificarem o grau de importância de valores de Autotranscendência, Autopromoção, Abertura a Mudanças e Conservação. Após classificarem, os participantes receberam *feedback* de autoconfronto sobre seus valores. Os *feedbacks* foram voltados para a ativação de valores de Autotranscendência. Resultado: houve aumento dos índices dos valores Autotranscendentes, diminuição dos valores de Autopromoção e manutenção dos valores Abertura a Mudanças e Conservação. O teste foi replicado em outros grupos, com *feedback* de autoconfronto aos demais valores e os resultados foram os mesmos: aumento do valor ativado, diminuição do valor oposto e nenhuma alteração nos valores não ativados.

Segundo Maio *et al.* (2009b), encontrar a tipicidade de um valor com base em uma evidência que o justifique pode afetar a aplicação do valor em um contexto posterior e diferente. Os autores conceberam que valores podem ser chamados de típicos e atípicos. Valores típicos seriam os valores centrais, de maior influência sobre os demais valores e associados a diversas experiências concretas já vivenciadas. Valores atípicos seriam os valores periféricos, menor grau de influência sobre outros valores e associados a poucas experiências vivenciadas. Com base nesse conceito, os autores demonstraram em um experimento que os valores típicos, por sua centralidade, ao serem trazidos à consciência e autoconfrontados, para justificarem suas ações, provocou maior impacto nos comportamentos que os valores atípicos. O experimento sugeriu que as justificativas a partir da autoconfrontação com base em experiências anteriores podem desencadear mudanças nas escolhas individuais.

A possibilidade de reforçar valores que possam vir a inibir atos não éticos ou socialmente reprovados, como os realizados por adolescentes que estão nas unidades socioeducativas, foi o foco do estudo de Feldman *et al.* (2015). Eles realizaram uma pesquisa

com o objetivo de examinar os poderes preditivos da estrutura de valores para pessoas com atitudes não éticas. Os resultados sugeriram que os valores que mais estimularam a falta de ética foram os de Autopromoção, e os valores que tiveram maior peso de inibição de atitudes não éticas foram os de Conservação. Apesar de os resultados obtidos parecerem incoerentes, as justificativas apresentadas foram amparadas pela teoria e sugeriram mais estudos sobre o tema.

À primeira vista, a Autotranscendência seria a melhor alternativa para a inibição de atitudes não éticas e prejudiciais a outros, de uma maneira geral. Mas como a falta de ética muitas vezes esteve associada a atitudes voltadas para um grupo de pessoas próximas, como a busca por conforto à família, os valores universalistas e de benevolência não possuem a força necessária para inibir ações não éticas, como as que estavam presentes nos valores normativos de Conservação. Além disso, os autores também sugeriram que a atitude de falta de ética estava muitas vezes associada à possibilidade de tirar vantagem para si sobre os outros como algo desafiador, e, portanto, próximo a valores de Abertura a Mudanças. Embora não exista uma motivação inerente a ser antiético nesses valores, a natureza livre de espírito de valores de Abertura a Mudanças pode levar a uma menor aderência às regras e, conseqüentemente, atração a atitudes não éticas. Em linhas gerais, os autores concluíram que a ativação de valores, primeiramente de Conservação bem como de Autotranscendência (para inibição da Autopromoção) são os melhores ativadores contrários a atitudes não éticas (FELDMAN *et al.*, 2015).

Resultado semelhante foi obtido por Benish-Weisman (2015) ao investigar a ativação de valores que levam a atitudes agressivas de adolescentes. A autora desenvolveu um estudo longitudinal com 678 adolescentes israelenses, de ambos os sexos, estudantes do final do Ensino Fundamental. Os adolescentes responderam ao instrumento de valores de Schwartz *Portrait Values Questionnaire* (PVQ) juntamente com itens de nomeação de agressão entre eles. Os resultados apontaram para associações positivas de agressividade com Autopromoção e Abertura a Mudanças. Ela também encontrou uma associação negativa entre agressividade e Autotranscendência.

Sobre os adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DF, Rezende Júnior (2014) desenvolveu um projeto interventivo de seis meses com 32 adolescentes que cumpriam medidas de internação. Após a aplicação do instrumento *Portrait Questionary 21* (PQ-21) foi desenvolvida uma oficina lúdica de produção de texto e ensino do jogo do xadrez para desenvolvimento moral. O resultado sugeriu que os adolescentes seguiram os padrões de valor semelhantes a outros adolescentes que estavam fora do ambiente socioeducativo: Autotranscendência e Abertura a Mudanças (BARNI *et al.*, 2014; BENISH-WEISMAN *et al.*,

2019; BENISH-WEISMAN; DANIEL; MCDONALD, 2019; BERSON; OREG, 2016; BUTLER; LESCHIED; FEARON, 2007; CZERWIŃSKA-JASIEWICZ, 2011; DANIEL; BENISH-WEISMAN, 2018; DÖRING *et al.*, 2017; UNGVARY; MCDONALD; BENISH-WEISMAN, 2018; UZEFOVSKY; DÖRING; KNAFO-NOAM, 2016).

No geral, essas pesquisas sugerem sobre a potencialidade do estudo de valores para compreender as questões associadas às condutas agressivas e antissociais em adolescentes, e quais motivações precisam ser ativadas para promoção de atitudes pró-sociais e éticas, independente do contexto onde esse adolescente esteja envolvido. No contexto socioeducativo, contudo, tornam-se mais emergentes, tendo em vista a necessidade de se desenvolver abordagens pedagógicas que orientem esses adolescentes para valores diferentes daqueles que os levaram à condição de restrição de liberdade.

3.6 VALORES E ATITUDES AMBIENTAIS

Neste estudo pretendeu-se investigar as possíveis respostas de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de restrição de liberdade, a partir de uma abordagem pedagógica que ativasse valores Autotranscendentes, para promoção de atitudes éticas e crítica da realidade que os cerca (BENISH-WEISMAN, 2015; FELDMAN *et al.*, 2015) pelos princípios teóricos da Ecologia Humana (EH) e da Educação Ambiental (EA). Portanto, considerou-se necessário um delineamento teórico geral sobre atitudes e a relação entre valores ambientais e atitudes ambientais entre adolescentes. Como apresentado até o momento, durante todo o ciclo de vida, valores se desenvolvem e atuam como norteadores sobre como se compreende a realidade que nos cerca, refletindo em nossa relação com as pessoas e com ambiente (PALACIOS; GONZÁLES; PADILLA, 2004).

Em face do contexto atual de mudança climática e da necessidade de mudança de paradigmas quanto à *inesgotabilidade* dos recursos naturais, diversos estudos têm sido desenvolvidos para promoção de atitude pró-ambiental. As atitudes pró-ambientais seriam como sentimentos favoráveis a respeito do meio ambiente ou de problemas relacionados a ele. Têm sido definidas como percepções ou convicções relativas ao ambiente físico e capazes de afetar seu equilíbrio. Referem-se a experiências subjetivas e aprendidas, apresentando em sua composição as crenças relacionadas à proteção ou preservação ambiental (COELHO; GOUVEIA; MILFONT, 2006).

Karp (1996), usando o modelo original de Schwartz (1992), encontrou uma relação significativa e positiva entre os valores de segunda ordem de Autotranscendência e Abertura a

Mudanças com fatores pró-ambientais. Também seguindo esse modelo teórico, Pato (2004) demonstrou uma relação de mediação positiva de crenças pró-ambientais com os valores Universalismo e Benevolência e com as dimensões de Autotranscendência e Conservação. Essa estreita relação entre valores universalistas e atitudes de promoção de justiça social e preservação ambiental também foi observada por Schwartz (2006).

Stern e Dietz (1994), autores da teoria de valor-base da preocupação ambiental, sugeriram que os valores ambientais estariam relacionados a valores adjacentes, gerais e diferentes entre si, justificando diferentes fatores associados a atitudes ambientais; vinculando valores, crenças, atitudes e comportamento dentro de um quadro de construção de preferências capazes de serem ativadas. Por testes empíricos, eles descreveram que atitudes ambientais eram compostas por três fatores correlatos: fator egoísta, o fator socioaltruísta e o fator biosférico, ou seja, as atitudes em relação às questões ambientais baseavam-se na importância relativa que uma pessoa fazia sobre si mesma, sobre outras pessoas e pelo ambiente em que vive. Eles demonstraram que os fatores biosféricos e os fatores socioaltruístas não se diferenciaram, sugerindo que as atitudes de preocupação com questões ambientais estariam baseadas no conjunto de valores Autotranscendentes.

Stern *et al.* (1995) e Stern, Dietz e Guagnano (1995), a partir do modelo de valores original de Schwartz (1992) e de sua dinâmica de compatibilidade e conflito, demonstraram a relação entre valores Autotranscendentes com atitudes pró-ambientais. Eles mediram os fatores biosféricos e socioaltruístas com valores de Autotranscendência e Autopromoção. Os resultados indicaram menor mediação dos valores Autotranscendentes, sugerindo que atitudes pró-ambientais podem ser agrupadas a esses valores.

Os três fatores de atitudes ambientais sugeridos por Stern e Dietz (1994), egoísta, socioaltruísta e biosférico, foram testados e confirmados por Schultz e Zelezny (1999) e Schultz (2001). Os autores encontraram correlações positivas de atitudes egoístas com valores de Autopromoção e correlações negativas para valores de Autotranscendência. Por sua vez, tanto atitudes biosféricas como socioaltruístas foram correlacionadas negativamente com valores de Autopromoção e positivamente a valores Autotranscendentes. A justificativa para a concepção de atitudes egoístas como atitude ambiental foi justificada pelos valores de Autopromoção dada a existência de um benefício pessoal de preservação da sua vida quando se percebe o todo em sua volta.

Schultz (2001) afirmou que a inter-relação entre atitudes socioaltruístas e biosféricas apontavam para uma interconexão cognitiva e de sobreposição entre os cuidados com o outro

e com a natureza. Por isso sugeriu que a sensibilização de atitudes de proteção ambiental também sensibilizaria atitudes de cuidado socioaltruísta e vice-versa.

A necessidade de promoção de atitudes pró-ambientais entre adolescentes é urgente, tendo em vista haver evidências de diminuição do interesse e preocupação com questões ambientais entre adolescentes com idades entre 13 e 17 anos. Olsson e Gericke (2016) demonstraram essa tendência por um levantamento sobre preocupações ambientais, econômicas e sociais de 2.413 indivíduos de três grupos de estudantes suecos: alunos do sexto (12 e 13 anos) e nono (15 e 16) ano do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio (18 e 19 anos). Os resultados comprovaram uma tendência de queda de interesse das dimensões ambientais em relação a dimensões econômicas e sociais entre adolescentes de 12 a 16 anos. Aos 18 anos houve um aumento dos níveis de atitudes pró-ambientais.

No levantamento teórico sobre a queda de interesse ambiental e consequente diminuição de valores ambientais, Olsson e Gericke (2016) apresentaram diversas pesquisas em diferentes países, cujos resultados foram semelhantes. Entre os trabalhos apresentados vale ressaltar:

- a) Negev *et al.* (2008) – comparando crianças com adolescentes em idade escolar, em Israel, descobriu uma correlação com atitude ambiental duas vezes menor entre adolescentes em relação às crianças;
- b) Liefländer e Bogner (2014) – comprovaram haver maior disposição em desenvolver atitudes amigáveis em defesa do meio ambiente entre crianças que em adolescentes alemães;
- c) Uitto e Saloranta (2010) – identificaram menor interesse por atitudes pró-ambientais de adolescentes de 15 e 16 anos em relação a crianças ou jovens de 19 anos de idade;
- d) Uitto *et al.* (2011) – encontraram pouco interesse por questões ambientais entre adolescentes finlandeses, apesar de demonstrarem preocupação com o futuro;
- e) Butler, Leshied e Fearon (2007) – compararam a diminuição da atitude ambiental com o aumento de comportamentos antissociais cometidos por adolescentes.

Pode-se então sugerir algumas conclusões sobre a relação entre adolescentes, valores e atitudes ambientais: (1) valores e atitudes ambientais estão fortemente ligados a valores Autotranscendentes; (2) na adolescência há uma diminuição do interesse por valores ambientais, o que significa diminuição da centralidade de valores Autotranscendentes e atitudes pró-sociais, reforçando a necessidade de sua ativação; (3) a necessidade de adolescentes que tiveram comportamentos eticamente reprovados carecerem de ativação conjunta de valores de Conservação e Autotranscendência; (4) a importância da EA e de intervenções pedagógicas

pró-ambientais no ambiente escolar, principalmente entre adolescentes de 13 a 17 anos; (5) a ativação de valores a partir de experiência vivenciais e afetivas, não apenas cognitivas.

Enfim, os adolescentes estão perdendo o interesse pelas questões ambientais. Tornar a questão ambiental como relevante é um dos grandes desafios do século vigente e o ambiente escolar é um espaço capaz de fomentar esse debate e formar adolescentes com tal preocupação. Essa preocupação também deve alcançar o contexto socioeducativo dada a inter-relação entre atitudes éticas e pró-sociais, bem como a interconexão cognitiva e de sobreposição entre os cuidados com a natureza e com o outro (SCHULTZ, 2001), práticas pedagógicas que devem fazer parte do processo de internalização.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA ECOLOGIA HUMANA

O cerne da medida socioeducativa é seu caráter pedagógico, com vistas a promover ao adolescente intervenções intencionais e educacionais voltadas ao desenvolvimento de um olhar crítico sobre si e sobre a realidade que o cerca, e de promoção à sua autonomia (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013). Com o intento de promoção dessa autonomia foi que se optou por estudar a EA pela perspectiva da EH.

A opção pela proposição de intervenções pela ótica da EA, na perspectiva da EH, deve-se à convergência entre valores Autotranscendentes e atitudes pró-ambientais, concebendo-as como socioaltruístas e capazes de promover motivações e atitudes éticas, de justiça social e de preservação ambiental (COELHO; GOUVEIA; MILFONT, 2006; PATO, 2013; SCHULTZ, 2001; SCHULTZ; ZELEZNY, 1999; SCHWARTZ, 2006b; STERN *et al.*, 1995; STERN; DIETZ, 1994; STERN; DIETZ; GUAGNANO, 1995).

Essa opção é fruto da diminuição de valores Autotranscendentes e de atitudes pró-ambientais entre adolescentes com faixa etária entre 13 e 17 anos. Apesar de valores Autotranscendentes serem característicos desta época da vida, a diminuição desses índices pode ser favorável a julgamentos de atitudes antissociais, como evidenciaram pesquisas sobre atitudes e valores de adolescentes (BUTLER; LESCHIED; FEARON, 2007; LIEFLÄNDER; BOGNER, 2014; NEGEV *et al.*, 2008; OLSSON; GERICKE, 2016; UITTO *et al.*, 2011; UITTO; SALORANTA, 2010). Desse modo, a EA pela perspectiva da EH pode ser uma estratégia de promoção de valores universalistas, por intermédio de atividades pedagógicas de autoconfrontação a fim de inibir atitudes não éticas e socialmente reprovadas (BENISH-WEISMAN, 2015; FELDMAN *et al.*, 2015; MAIO *et al.*, 2009a).

A potencialidade de uma abordagem pedagógica de EA pelo enfoque da EH está na relação existente entre preocupação ambiental com preocupações associadas com necessidades pessoais, socioaltruístas e biosféricas (SCHULTZ, 2001; SCHULTZ; ZELEZNY, 1999; STERN *et al.*, 1995; STERN; DIETZ, 1994; STERN; DIETZ; GUAGNANO, 1995). Por essa ótica, Gamboa-Bernal (2011) defendeu a promoção de intervenções ambientais pela ótica da EH por ser capaz de propor tanto a defesa da natureza física, biológica do ecossistema envolvido quanto a defesa da natureza da pessoa humana, em face da estreita relação de causa e efeito entre atitudes de desrespeito ao meio ambiente com a deterioração das relações de convivência humana.

Um adolescente em condição de restrição de liberdade retrata-nos a falha das instituições de ensino, da sociedade civil, da família, e do próprio adolescente. A proposição de

temas pela ótica da EA, na perspectiva da EH, pode auxiliá-lo a conviver melhor com os outros e com os distintos contextos em que estão inseridos, tanto pela promoção de valores mais compatíveis com a vida em sociedade, quanto pelo respeito à vida, às normas, ao outro e ao patrimônio, compreendendo a complexidade em torno de si e dos outros à sua volta.

4.1 ECOLOGIA HUMANA

4.1.1 Ecologia Humana: princípios e características

A EH teve sua origem no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, Illinois, a partir da primeira década do século XX, com vistas a analisar a condição humana e suas relações éticas com os diferentes e complexos ecossistemas, inclusive no meio urbano (MARQUES, 2014). O olhar sociológico inicialmente desenvolvido pela Escola de Chicago, era fruto do surgimento de diversos problemas sociais, como o crescimento de criminalidade, conduta infracional juvenil, desemprego, imigração, formação de guetos, pautando os estudos iniciais de sociólogos como Albion W. Small; Robert Ezra Park (1864-1944); Ernest Watson Burgess (1886-1966); Roderick Duncan McKenzie (1885-1940) e William Thomas (1863-1947). O conceito de EH foi inaugurado pelos estudos de Robert Ezra Park, considerado o precursor dos estudos da Ecologia Urbana, Ernest Watson Burgess e Roderick Duncan McKenzie, a partir de suas investigações sobre quanto o ambiente influenciava as relações do ser humano (MARQUES, 2014).

Oliveira, Neiva e Correa (2016), descrevendo sobre o método desenvolvido na Escola de Chicago, salientaram que um dos princípios por eles desenvolvidos foi o de compreender a cidade, suas interações e suas forças seletivas, distributivas e acomodativas que afetavam o ser humano. Da mesma maneira, Marques (2014), ao fazer um resgate histórico sobre a EH, descreveu sobre o descolamento da EH, nos anos 1950, de uma abordagem inicialmente sociológica e exclusivamente urbana, aproximando-se de outras ciências. Ele destacou os trabalhos desenvolvidos por: Garret Hardin ao propor, pela EH, a investigação da relação entre os grupos humanos e os usos dos recursos naturais em determinados ecossistemas e seu consequente esgotamento; e por Elionor Ostrom, por ter demonstrado a eficácia e benefícios econômicos de práticas tradicionais ao meio ambiente.

Nos anos 1970, após a criação do Círculo Europeu de Ecologia Humana, a EH foi concebida como uma disciplina científica, pluridisciplinar voltada para o estudo sobre os problemas relacionados com as interações homem *versus* homem *versus* meio ambiente

(MARQUES, 2014). A EH passou a estudar, por exemplo, as interdependências sistêmicas entre a sociedade e o ambiente, das dinâmicas populacionais, ambientais e culturais em busca de respostas para melhor compreender a complexidade das interações e de processos sociológicos, econômicos, ecológicos e psicológicos (HAWLEY, 1986).

Pinto (2012), ao desenvolver um estudo sobre as diversas concepções éticas que envolvem a EH, salientou quanto à existência de diferentes abordagens e práticas, bem como diferentes olhares e dimensões de ambientes, de ação e formação humana sobre o tema. Essa dificuldade em localizar precisamente onde a EH estaria instalada no campo das ciências foi justificada por seus fundamentos epistêmicos, provenientes de diversos campos do conhecimento, levando à proposição de diferentes olhares sobre o mesmo objeto.

Pires e Craveiro (2011) conceituaram a EH como o estudo da ação humana sobre a natureza e da ação da natureza sobre o ser humano. Por tal conceito, os autores consideraram haver uma integração imbricada entre o ser humano e o ambiente, uma relação sistêmica e de mútua dependência. A partir desse conceito, os autores sugeriram uma definição de EH como o “estudo das formas de adaptação ao ambiente por parte das comunidades humanas” (2011, p. 6) para compreender os laços civilizatórios culturais e instrumentais e suas condições ambientais específicas.

Gamboa-Bernal (2015) compreendeu que a EH tem por objeto de estudo a pessoa humana com vistas a oferecer respostas emergentes aos desafios hodiernos, tratando tanto de questões ambientais e de sustentabilidade quanto de questões sociais e econômicas. Para o autor, a EH não se restringe a apenas fazer um discurso de defesa ambiental, mas também a compreender que neste ambiente há um ser humano que é vulnerável e sofre nas mãos consumistas de mercados, com a marginalidade social e econômica, com as discriminações. Por isso, temas ligados à solidariedade humana, à defesa do bem comum sobre o individual, ao trabalho colaborativo, melhorias nas relações humanas, respeito à liberdade de expressão e de pensamento, e a dignidade humana, tanto das gerações atuais como futuras, constam como seu alvo de estudo.

Anderson *et al.* (2015), com intuito de orientar o campo epistemológico da EH e de sua amplitude complexa e transdisciplinar, defenderam que suas bases epistêmicas consistem na observação de aspectos que integram uma prática investigativa sobre diversos atores sociais, mantendo uma conexão entre a investigação científica e os problemas do mundo real. Como exemplo, eles citaram programas desenvolvidos na Argentina, Uruguai e Chile para capacitação de investigadores que relacionassem temas transdisciplinares com problemas ambientais concretos e reais em diversas abordagens e olhares, como: ciências sociais, ética, comunicação,

educação, ciências naturais, planejamento, gestão pública, entre outras, levando em conta a complexidade dos inúmeros atores sociais envolvidos.

Martínez (2013), investigando ações a EH como instrumento de promoção pró-ambiental para mudança de comportamento social pela reciclagem de lixo sólido, salientou sobre a complexidade do tema e conseqüente dificuldade de mudança de comportamento, principalmente daqueles inter-relacionados a aspectos culturais. Assim, para gerar uma alteração significativa, o autor sugeriu haver certa relação entre ambientes, componentes que interagem uns com os outros, de modo a dar origem a diferentes programas. Para ele, o comportamento humano não pode ser explicado adequadamente se isolarmos as pessoas dos ambientes em que operam, uma vez que variam em face de aspectos específicos da cultura. Por isso, a EH seria capaz de reconhecer a interlocução entre questões ambientais e sociais (MARTÍNEZ, 2013).

Gamboa-Bernal (2011) expôs sobre a importância de caracterizar as diferenças e proximidades entre os objetos de estudos da EH e Ecologia Geral (EG). São elas: (1) a EG toma a natureza em seu conjunto, a agrupa em suas espécies de acordo com seu papel georreferencial; a EH se dedica a uma espécie que não apenas está sujeita às contingências ambientais, mas também as modificam; (2) a EG é voltada para origem e manutenção da espécie e a EH está voltada para o futuro da humanidade e sua capacidade de sobreviver; (3) na EG se estudam as relações entre ecossistemas, a EH estuda, além dos ecossistemas, as relações interpessoais e culturais; (4) o enfoque da EH é relacionar os organismos humanos com seu ambiente bem como com as relações do ser humano com outro ser humano. O autor, contudo, reconheceu haver uma via de mão dupla, de causa e efeito entre a EH e EG sobre a importância da proteção ambiental, levando em consideração seus alcances à realidade e à convivência humana.

Dyball (2010), discorrendo sobre a EH, concebeu-a uma ferramenta de conhecimento investigativo transdisciplinar por abordar e inter-relacionar questões humanas e culturais com os ecossistemas que os cercam, procurando entender como as partes interagem com o todo em um sistema complexo entre seres humanos, suas culturas e os diversos ambientes que os cercam. Dansa, Pato e Corrêa (2014, p. 209) compreenderam que a EH possui uma interface capaz de “[...] construir uma forma de diálogo de cada um consigo mesmo, com os outros internalizados nas suas mais variadas nuances, com o seu contexto de relações compreendido como um processo de ação – interpretação – ação”. Enfim, a EH busca compreender o ser humano e o mundo que o cerca, auxiliando-o a transformar o seu estar no mundo e alimentar uma transformação pessoal e socioambiental, e por isso aplicável ao sistema socioeducativo.

Projetos interventivos fundamentados em princípios da EA pela perspectiva da EH podem ser capazes de subsidiar o aprendizado e a reflexão crítica da realidade pela (1) promoção e compreensão das múltiplas realidades; (2) pelo envolvimento pessoal de cada um com a solução possível dos problemas, e (3) pela reflexão e aprendizado sobre novas questões e novos desafios (CARVALHO, 2004, 2008; FREIRE, 1996; GADOTTI, 2000, 2009; GUTIÉRREZ; PRADO, 2002). Segundo Gamboa-Bernal (2015), são capazes de propor alternativas pedagógicas viáveis e urgentes, antropologicamente fundamentadas para sugestão de modelos de desenvolvimento do ser humano, dentro do contexto que o cerca.

4.1.2 Bases epistemológicas transdisciplinares da Ecologia Humana

As bases epistemológicas da EH consistem na observação de aspectos transdisciplinares que integrem a prática investigativa de diversos atores sociais, mantendo uma conexão entre a investigação científica e os problemas do mundo real e complexo (ANDERSON *et al.*, 2015). Tais características localizam epistemologicamente a EH na perspectiva da complexidade, considerando tanto as relações do ser humano com o meio onde está inserido, como as relações do ser humano consigo mesmo, seu desenvolvimento e suas interações socioculturais.

Um enfoque transdisciplinar em meio socioeducativo foi discutido por Rezende Júnior (2016) relatando sobre o alcance de tal abordagem dentro de uma unidade restritiva de liberdade. Compreendeu-se como transdisciplinar uma abordagem que não se restringisse a estudar um objeto pelo olhar diferenciado de cada disciplina, procurando romper os limites de conhecimento disciplinar e, com isso, promover o conhecimento pessoal sem dissociá-lo do mundo ao seu redor (NICOLESCU, 2005).

Para Catalão *et al.* (2010), abordagens transdisciplinares podem promover atitudes éticas e universalistas. Elas compreenderam haver uma existência poética em abordagens transdisciplinares, capaz de convocar uma reflexão sobre as relações dos indivíduos sobre respectivos potenciais humanos de construir diálogos solidários e éticos. Catalão *et al.* (2010) reconheceram que a diversidade inerente à transdisciplinaridade associa-se a um processo educacional de integração intelecto-sensibilidade-corpo, da ação prática e da convivência grupal e social.

Epistemologicamente, a visão transdisciplinar dialoga com a EH, pois também busca o conhecimento com a convivência e vice-versa (MATURANA, 2001). É capaz de permitir uma abertura para a participação do indivíduo no processo de construção do conhecimento, com toda sua efetividade e afetividade multidimensional (CATALÃO *et al.*, 2010). Pela

transdisciplinaridade pode-se refletir em torno da centralidade da vida, além de sua individualidade, tendo por apoio seus pilares conceituais, a saber: os diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído, e a complexidade (NICOLESCU, 2005):

- a) os diferentes níveis de realidade: “O todo é superior à soma das partes” (MORIN, 1977, p. 103). O homem não é simplesmente a soma das partes estudadas por diversas disciplinas singulares, uma vez que o singular e o todo possuem características totalmente diferentes;
- b) a lógica do terceiro incluído: é um desdobramento dos diferentes níveis de realidade e visa a contrapor a lógica da dualidade presente nas ciências, que geralmente são polarizadas em opostos; concebe a existência de uma terceira opção entre os opostos e não precisa, necessariamente, ser contrária àquilo que se tem; busca construir um conhecimento integrado em função da humanidade, resgatando as relações de interdependência com a sociedade em sua volta (NICOLESCU, 2005);
- c) a complexidade: todos os fatos da vida se manifestam de forma intrincada, não podendo negar a interdependência entre o conhecimento e a cultura. Pela complexidade, o olhar de um objeto é associado a imagens construídas a partir de experiências anteriores e caracterizadas por contextos específicos e próprios (MORIN, 2004, 2011).

Biberhofer e Rammel (2017) realizaram um estudo de caso para investigar as potencialidades existentes em uma abordagem transdisciplinar desenvolvida no Regional Centre of Expertise on Education for Sustainable Development Viena, na Áustria. Os autores enfatizaram sobre a possibilidade que intervenções pedagógicas, por uma abordagem transdisciplinar, a partir de abordagens colaborativas, de promover práticas reais aos desafios de sustentabilidade urbana.

Os autores criticaram os cursos de formação de professores por pouco abordarem sobre o valor e a importância de intervenções transdisciplinares. Por isso, salientam sobre a importância de práticas pedagógicas de EA na formação de professores para que possam exercer intervenções que envolvam seus alunos em reflexões ambientais críticas. Para Biberhofer e Rammel (2017), é necessário formar e capacitar professores para a promoção de um ensino que vise ao processo de aprendizagem transdisciplinar baseado em problemas e não no acúmulo de conhecimento puro.

Segundo Biberhofer e Rammel (2017), o ambiente de aprendizagem transdisciplinar não pode ser limitado e fechado dentre si, mas provocar experiências e desafios de transformação pela aquisição de conhecimento e engajamento (dimensão cognitiva), com habilidades e

desenvolvimento práticos (dimensão de ação), bem como a tradução de valores e emoções positivos em novos comportamentos e novas atividades (dimensão existencial). As três dimensões moldam o ambiente de aprendizagem e são afetadas pelos estímulos da vida real.

A partir dessas dimensões, os autores enfatizaram sobre os pré-requisitos de uma abordagem pedagógica transdisciplinar: (1) interconexões impulsionadas entre e além das disciplinas; (2) a aprendizagem voltada para a solução de problemas; (3) práticas pedagógicas para além do ambiente escolar.

Biberhofer e Rammel (2017) também sugeriram uma estrutura sequencial para o desenvolvimento de um projeto interventivo transdisciplinar: (1) Preparação e Planejamento; (2) Início das atividades; (3) Ação de projeto interventivo; (4) Apresentação e reflexão; (5) Avaliação. Desta maneira, a abordagem transdisciplinar pode ser capaz de promover o conhecimento pelo diálogo e pela cooperação entre os envolvidos; trazer solução a problemas com vistas à construção de novos paradigmas a partir da interpretação feita por cada educando da realidade que o cerca (HERNÁNDEZ, 1998).

Lynch (1995) sugeriu algumas estratégias para o desenvolvimento dessas interpretações da realidade. A primeira estratégia foi sobre a promoção do questionamento sobre realidades objetivas. A segunda estratégia foi sobre o reconhecimento dos fenômenos e das representações a eles associados. A terceira estratégia foi pela incorporação de uma visão crítica sobre quem se beneficia e quem é marginalizado por tal realidade. A quarta estratégia foi sobre a promoção de opiniões diferenciadas, apresentando olhares que contrapunham paradigmas.

São estratégias associadas a campo epistemológico aberto, transdisciplinar e pluriparadigmático. Seu potencial visa a ajudar-nos a compreender a ação do homem no mundo, numa perspectiva de construir um processo educativo para *re-fazer* o seu fazer, pela ampliação do seu próprio ponto de vista, de forma complexa, criativa, integral e dialógica.

4.1.3 A Ecologia Humana e o pensamento complexo

O pensamento complexo, segundo Ciganda (2010), é uma forma de ver a ciência, de forma conectiva, entre diversas realidades, articulando diversos ramos do conhecimento, considerando seus múltiplos saberes. Esse olhar complexo deve estar presente no desenvolvimento de intervenções no contexto socioeducativo. Para desenvolver um projeto de intervenção no contexto socioeducativo, Mello (2011) sugeriu postular três noções para nortear tal abordagem: o pensamento complexo de Morin (1977, 2000, 2005, 2011, 2014); a Ecologia

dos Saberes de Boaventura Santos (1985, 1988, 2006, 2007), e a lógica das multiplicidades rizomáticas de Deleuze e Guattari (1995, 2000).

O pensamento complexo se caracteriza por reconhecer a mútua articulação entre ciências naturais e sociais, concebendo o ser humano em suas dimensões sociais, culturais e biopsicológicas, localizado em um meio onde está sendo constituído por uma complexa relação entre indivíduo *versus* espécie *versus* sociedade (MORIN, 2006). Para Morin (1977), a ideia de uma unidade complexa requer uma compreensão de que não se pode reduzir o todo às partes e vice-versa, e tentar conceber de forma conjunta e simultânea a complementaridade entre diversas concepções. Ele sugeriu três princípios que devem orientar uma lógica complexa, a saber: o princípio da dialógica, que reconhece a busca por uma complementaridade de noções antagônicas e excludentes; o princípio da recursividade, onde causa e consequência, produto e efeito se retroalimentam; e o princípio hologramático, por conceber sistemas paradoxais em que a parte está no todo e o todo está na parte (MORIN, 2000).

A noção da Ecologia de Saberes relaciona os diversos campos científicos em um movimento de aproximação, perpassando diversos saberes, inclusive aqueles não científicos, permitindo uma hibridização epistêmica e a democratização do pensar. Para Santos (2006, 2007), a Ecologia de Saberes se baseia na ideia de um interconhecimento inesgotável, diverso, pluralista e propositivo, para superar os limites internos e externos presentes em todo o conhecimento. “A ecologia de saberes nos capacita a uma visão mais abrangente tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral” (SANTOS, 2007, p. 94).

A lógica das multiplicidades rizomáticas de Deleuze e Guattari (1995, 2000) compreendeu haver múltiplas conexões tal qual um emaranhado de raízes no qual não se percebe seu começo ou mesmo seu fim. Desta maneira, o conhecimento deve ser concebido como um mapa aberto, com múltiplas entradas e saídas, que podem ser reversíveis, pois estão em um constante processo de construção e movimento. Por tal lógica, Deleuze e Guattari (1995, 2000) propuseram uma ruptura com lógicas lineares, idealistas e abstratas para se ocupar em questões relativas à totalidade e à unidade da realidade, sugerindo uma visão interconexa que considere as circunstâncias e não apenas a essência das coisas.

Gómez Francisco (2015) também defendeu a quebra de paradigma epistemológico, aproximando ciências naturais das ciências sociais, observando as relações e complexidade existentes para melhor compreender realidades envolvidas, bem como para apresentar caminhos alternativos que garantam a vida de gerações futuras. Em seu trabalho, ela descreveu que a relação sociedade e meio ambiente era historicamente presente desde os primórdios da

humanidade, não devendo haver tal cisão epistêmica. Por exemplo, o relatório do Unicef elaborado de Fanjul (2012), chamado *Mi hijo ya no come arena*, temos um exemplo do quanto problemas sociais e questões ambientais estão imbricados. O relatório descreveu que cerca de 6,9 milhões de crianças menores de 5 anos morreram de causas evitáveis na Maurîtânia, e que um terço dessas mortes decorreram de processos de desnutrição relacionados aos impactos ecológicos.

4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

4.2.1 Prática e objetivos da Educação Ambiental

A EA na perspectiva da EH possui um enfoque transdisciplinar e se propõe a desenvolver processos investigativos inter-relacionando tanto questões humanas e culturais como questões associadas à proteção ambiental e o ecossistema que os cerca, buscando compreender como as partes interagem com o todo e vice-versa (DYBALL, 2010).

Por esse olhar, a EA não se restringe apenas à defesa ambiental, mas também a promover a compreensão do ser humano e de sua vulnerabilidade social e econômica. É centrada em temas ligados à solidariedade humana, à defesa do bem comum sobre o individual, o trabalho colaborativo, melhorias nas relações humanas, respeito às liberdades de expressão e pensamento e à dignidade humana, tanto das gerações atuais como futuras. Seu enfoque é relacionar os organismos humanos com seu ambiente, bem como com as relações do ser humano entre os homens, com seu desenvolvimento e interação entre os próprios seres humanos (GAMBOA-BERNAL, 2011).

Como corrente pedagógica, a EA considera a prática educativa como um processo que visualiza os horizontes de formação do ser humano, enquanto ser social e historicamente situado. Esse projeto educativo crítico tem raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados em sua vida (CARVALHO, 2008; LOUREIRO, 2003, 2004, 2009, 2012).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma proposta de EA poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais vigentes (CARVALHO, 2008). É uma prática interpretativa que “desvela e produz sentidos, contribuindo para a

constituição do horizonte compreensivo das relações sociedade-natureza e para a invenção de um sujeito ecológico” (CARVALHO, 2001, p. 57). A autora compreendeu como sujeito ecológico aquele que possui uma ética que se “[...] firma contra uma ética dos benefícios imediatos e uma racionalidade instrumental utilitarista [...]” e está “[...] engajado na disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido a uma conduta humana desejável e um meio ambiente ideal” (CARVALHO, 2001, p. 61).

A Conferência Intergovernamental sobre EA de Tbilisi definiu os objetivos da EA: (1) ajudar os grupos sociais e indivíduos a adquirir consciência, sensibilidade, conhecimento e compreensão dos problemas ambientais, valores e preocupações pró-ambientais; (2) desenvolver habilidades de identificação e proposições de possíveis soluções a problemas ambientais; (3) e, proporcionar oportunidades para participar ativamente pela sustentabilidade e defesa ambiental (UNESCO, 1978). A Declaração de Tbilisi incluiu um modelo esquemático de conhecimento para transformação da realidade ambiental por ações pró-ambientais. Foi compreendida como elemento de mediação para tais transformações, como formuladora de estratégias baseadas no conhecimento e aquisição de competências por elementos emocionais.

Sob esse escopo, Carmi, Anon e Orion (2015) desenvolveram um estudo tendo como hipótese a possibilidade do conhecimento conduzir um comportamento ambiental a partir de abordagens com componentes emocionais despertados durante o processo de assimilação e internalização do conhecimento. Eles se basearam na premissa de que as emoções podem mediar a tradução de conhecimentos adquiridos sobre questões ambientais em comportamento ambientalmente responsável, tendo como objetivo explorar o papel mediador das emoções neste processo.

Estudos demonstraram que fontes de conhecimento de origem emocional são as que têm melhor alcance de promoção de uma atitude ambiental. Chawla (1998, 1999), Myers (2007) Carmi, Anon e Orion (2015), por exemplo, compreenderam o elemento emocional como um importante moldador de crenças, atitudes e valores ambientais, bem como para estreitamento de relações afetivas em defesa do meio ambiente. Com base nessa lógica, Kaiser e Fuhrer (2003) buscaram elementos para asseverar que EA poderia ser capaz de promover mudanças no comportamento das pessoas desde que convergissem diversas fontes de conhecimento: conhecimentos sociais, socioculturais e emocionais.

Na mesma direção, para representar esse elemento emocional, Schultz (2002) desenvolveu o conceito de conectividade com a natureza composto por três componentes influenciadores: um componente cognitivo, descrevendo como os indivíduos estão conectados; um afetivo, descrevendo como os indivíduos cuidam do meio ambiente; e um comportamental,

que descreve quanto os indivíduos estão comprometidos com a conservação do meio ambiente. Schultz (2002) demonstrou que os indivíduos que expressavam um sentimento de conexão com o meio ambiente, refletindo uma inclusão da natureza na sua representação cognitiva do eu, estavam mais comprometidos e dispostos a adotar um comportamento pró-ambiental.

Sobre comportamento pró-ambiental, Carmi, Anon e Orion (2015) definiram como uma soma de ações que pode ser realizada em vários contextos de vida diária voltados para questões de preservação do meio ambiente e sustentabilidade. A conclusão a que chegaram foi de que as emoções foram as variáveis mais significativas que o conhecimento, na influência sobre comportamento ambiental. Tais resultados confirmaram outras pesquisas com abordagens semelhantes, como o trabalho de Pooley e O'connor (2000), que investigaram as bases cognitivas e afetivas das atitudes ambientais. Eles concluíram que os sentimentos das pessoas eram mais influentes sobre atitudes ambientais que o conhecimento sobre o assunto, concebendo a atitude como um forte preditor de comportamento. Eles sugeriram que os programas ambientais devam despertar mais as emoções que conhecimento.

Li (2014) desenvolveu um estudo entre universitários para verificar se abordagens e mensagens apelativas com respeito ao aquecimento global provocavam alguma influência em seus comportamento e atitudes. Em seu estudo, ela investigou o impacto de quatro condições onde as mensagens apelativas pelo uso do medo foram utilizadas. As variáveis foram: (a) a severidade percebida, que era a gravidade da ameaça sentida pelos beneficiários; (b) suscetibilidade percebida, que era o grau em que os destinatários se sentiam suscetíveis à ameaça; (c) eficácia da resposta percebida, que era a eficácia das soluções recomendadas como percebidas pelos indivíduos; e (d) autoeficácia percebida, que era o grau em que as pessoas acreditavam que seriam capazes de executar as soluções recomendadas.

Os resultados obtidos demonstraram que tais influências ocorrem positivamente quando a ameaça já era percebida entre os indivíduos. Entretanto, quando a ameaça não era iminente, o impacto de tal abordagem era negativo, e, portanto, deveriam ser evitadas. Os indivíduos estudados por Li (2014) consideraram o aquecimento global como uma ameaça importante e as intervenções com mensagens apelativas de medo provocaram, aos 294 estudantes de nível superior, respostas positivas de mudanças de comportamento. A autora sugeriu mais estudos sobre a eficácia de mensagens de persuasão sobre questões importantes, como mudanças de comportamentos em questões ambientais.

Vreede, Warner e Pitter (2014) compreenderam que a promoção e o desenvolvimento de comportamento ambiental pela EA não se restringem apenas à educação primária. Eles desenvolveram um estudo de caso do uso da EA a partir de projetos desenvolvidos pelos

próprios alunos. Os autores consideraram a ação da juventude como um processo educacional complexo e holístico incorporado em um contexto social significativo, em vez de uma simples interação professor-aluno. Por essa razão, descreveram os benefícios, a dinâmica e os desafios de uma abordagem da educação entre próprios adolescentes, muito semelhante ao concebido no Brasil como pedagogia de projetos. Os autores conceberam como característica central para esse tipo de abordagem sua capacidade de promover tanto a aprendizagem quanto valores, atitudes e comportamentos, como, por exemplo, comportamentos pró-ambientais e sustentáveis. A aprendizagem entre os pares, para os autores, pode ser capaz de promover o trabalho em conjunto e desencadear processos estruturais e profundos em suas premissas básicas de pensamento, sentimentos e ações quanto à maneira como veem o mundo.

Os achados de Vreede, Warner e Pitter (2014) revelaram que a estratégia promoveu aprendizagens de múltiplas áreas, maturidade nos domínios comportamentais, afetivo e cognitivo. A educação pelos pares deu a esses adolescentes oportunidade de adquirir novos conhecimentos, executar habilidades práticas, mudar seu comportamento e atitudes ambientais e aprofundar seus valores ecológicos.

Sobre comportamento ambiental, Corral-Verdugo e Frías-Armenta (2016) discorreram sobre a necessidade de que tais comportamentos visem a satisfazer tanto as necessidades humanas quanto o bem-estar social e individual. Eles definiram comportamento ambiental sustentável como aquele que está inserido no contexto de proporcionar benefícios individuais e coletivos, influenciando também as ações humanas para conservar o meio “sociofísico, tanto presente como no futuro” (CORRAL-VERDUGO; FRÍAS-ARMENTA, 2016, p. 966), ou seja, com mecanismo de promoção da sustentabilidade e bem-estar e busca equilibrada tanto por recursos naturais quanto por recursos sociais para suas realizações.

Para Corral-Verdugo e Frías-Armenta (2016), a realização e satisfação pessoal e social são cruciais para a promoção de uma conduta ambiental sustentável para reverter paradigmas do século XX associados ao consumo indiscriminado e *inesgotabilidade* dos recursos naturais. O conceito de conduta ambiental sustentável foi desenvolvido a partir de um estudo anterior.

Corral-Verdugo *et al.* (2013) compreenderam conduta sustentável como o conjunto de ações encaminhadas a proteção de recursos naturais e socioculturais, incluindo comportamentos de cuidados com o meio ambiente, comportamentos de combate ao consumismo e depredação de recursos naturais, mas que busquem atender, capacitar e satisfazer necessidades. Tal conceito foi construído após investigarem sobre a relação entre virtudes universais de humanidade, justiça e moderação com quatro condutas sustentáveis, consideradas pelos autores como necessárias para promover um desenvolvimento sustentável: ações altruístas, pró-ecológicas,

frugais ou equitativas. Os resultados da pesquisa indicaram alta significância entre condutas pró-sociais e condutas pró-ambientais, sendo ambas de natureza virtuosamente universal aos parâmetros por eles realizados.

Estudo semelhante também foi desenvolvido por Tapia-Fonllem *et al.* (2013) sobre comportamento sustentável e seus correlatos: ações pró-ecológicas, frugais, altruístas e equitativas. Para os autores, essas dimensões associaram ações de sustentabilidade aos componentes de dimensões psicológicas, que incluem atitudes, motivações, crenças, normas e valores, e consequente sentimento de bem-estar e felicidade.

Suscintamente, as dimensões do comportamento sustentável sugeridas tanto por Corral-Verdugo *et al.* (2013) como por Tapia-Fonllem *et al.* (2013) receberam os seguintes conceitos:

- a) ações altruístas: ações que maximizem a integridade e bem-estar;
- b) pró-ecológicas: ações para o cuidado de recursos ambientais (reciclagem, controle com lixo sólido, água, economia de energia);
- c) frugais: ações que se caracterizam pelo uso racional de consumo, evitando desperdício e diminuindo o impacto da ação do homem na natureza;
- d) equitativas: ações que promovam uma igualdade entre gerações e/ou dentro de uma geração.

Esses conceitos estão alinhados aos de Steg e De Groot (2012) e Dunlap, Grieneeks e Rokeach (1983) sobre a existência de valores capazes de guiar e influenciar as pessoas a terem conduta sustentável e pró-ambiental.

4.2.2 Abordagens e alcances pedagógicos da Educação Ambiental

Ao abordar sobre pensamento sustentável por uma EA, Henderson (2015) procurou demonstrar quanto estamos conectados com diversas realidades e contextos, os quais vão muito além daquilo que vivenciamos. Para Henderson (2015), a consciência sobre sustentabilidade se desenvolve a partir de um entendimento de que há uma interconexão descentralizada e ilimitada de realidades que convergem para o presente de cada indivíduo.

Ele defendeu que EA pode ser capaz de desencadear um processo de conscientização social e material das realidades que *espiraladamente* circundam os indivíduos como ponto central para o ensino sobre sustentabilidade. Para tanto, sugeriu trazer compreensão sobre os diversos processos existentes nas coisas e trazer maior visibilidade dos processos de produção, de consumo e de como as coisas realmente são.

Segundo Henderson (2015), existimos em lugares particulares com características específicas. Tais lugares estariam conectados a outras pessoas em outros lugares, quer as percebamos ou não, e com efeitos que sequer podemos ter ciência. Henderson (2015) demonstrou, pela ótica da EA, a conexão existente entre diversas realidades e contextos, os quais vão muito além daquilo que é vivenciado, promovendo entre seus alunos o conhecimento e interpretação de tais realidades e como elas se inter-relacionam.

Estudos recentes apontaram a importância, os benefícios e o alcance de abordagens pedagógicas junto a adolescentes a partir de temáticas associadas à EA. Kobori *et al.* (2016) descreveram que a EA pode contribuir na formação de uma consciência cidadã em estudantes. Conrad (2015) descreveu uma pesquisa ação sobre impactos positivos no desenvolvimento ético de projetos associados à EA em estudantes juvenis. Glynn (2015) desenvolveu um estudo sobre as possibilidades de modelos interventivos de ordem ambiental para o desenvolvimento de atitudes de promoção à humildade, à abertura de espírito, à honestidade e à responsabilidade transparente.

Gomes, Nakayama e Sousa (2016) compreenderam que a EA deve ter uma proposição transdisciplinar sobre uma racionalidade ambiental, pensando o meio ambiente não como sinônimo de natureza, mas uma base de interações entre o meio físico-biológico com as sociedades e a cultura produzida pelos seus membros. Também sobre racionalidade ambiental, Leff (2010, p. 134) considerou a racionalidade ambiental um produto da práxis, “[...] um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos”.

Uma proposta pedagógica transversal pela EA pode possibilitar a promoção de uma ação reflexiva e consciente sobre valores e atitudes em diversas as áreas de conhecimento no contexto escolar, garantindo uma análise político-social no direcionamento do trabalho pedagógico. A EA pode ser uma alternativa para que professores rompam sua atuação para além das atividades formais de sala de aula, englobando, inclusive, os diversos grupos que giram em torno da comunidade escolar (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS, 2012). Desta maneira, a EA estaria localizada como proposta educativa que emerge sobre a compreensão dos limites do processo civilizatório moderno, fundamentado em modelo de exploração dos recursos naturais, articulando o conhecimento e a transformação social, para garantir o equilíbrio na formação cidadã, atribuindo à escola a responsabilidade de integração dos conteúdos curriculares aos problemas socioambientais existentes.

Com base no pensamento complexo e transversal, Avendaño (2013, p. 112) sugeriu que um modelo pedagógico para EA não deve ter uma abordagem generalizada à qualquer situação, antes, levasse em consideração “[...] as relações entre os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o professor, o aluno, o objeto de estudo, o ambiente [...]”. O objetivo da EA seria oferecer transferências de conhecimento em contextos culturais específicos e inter-relacionados em uma esfera complexa, sendo capaz de integrar dimensões afetivas, emocionais, cognitivas e socioculturais.

Avendaño (2013) caracterizou modelos pedagógicos como construções provisórias e perfectíveis, ou seja, não sendo absolutos ou certos, podendo variar ou até mesmo desaparecer, de acordo com o progresso da ciência. O autor sugeriu, por exemplo, uma proposta de EA por abordagem autoestruturante de autonomia da pessoa, com base em uma aprendizagem significativa, sugerindo diálogos entre o construtivismo piagetiano (PIAGET, 2005) com a abordagem histórico-cultural de Vigotsky (2001). De Vigotsky, sua contribuição sobre aspectos socioculturais e históricos da formação do indivíduo e de sua influência sobre o meio ambiente. De Piaget, sua contribuição sobre os processos mentais e internos a partir da perspectiva cognitiva do desenvolvimento.

Por isso, a EA tem sido utilizada em diversos países, com diferentes abordagens com intento de fazer as pessoas refletirem sobre si e sobre o mundo no qual desejam habitar. Em um levantamento bibliográfico sobre alcances recentes dos resultados obtidos pela EA em ambientes escolares, principalmente junto a adolescentes, pode-se citar o estudo de Warner e Elser (2015).

Warner e Elser (2015) fizeram um estudo em 59 escolas norte-americanas de educação básica sobre o programa americano de EA chamado K-12, que visava a integrar o desenvolvimento de habilidades para soluções de problemas do cotidiano com situações complexas e multifacetadas. Os resultados do estudo indicaram que houve êxito no programa entre os alunos em práticas do cotidiano voltadas à sustentabilidade, à preocupação quanto à qualidade ambiental, à preocupação quanto a alocação de recursos naturais, quanto a igualdade social e direitos humanos. As escolas analisadas desenvolveram no ano letivo de 2012, 289 projetos de sustentabilidade, sendo que 57% dos projetos alcançaram mudanças nos currículos e das práticas pedagógicas e 58% se concentraram em proteção ambiental.

Sharma e Buxton (2015) também investigaram o programa americano K-12 de EA no Estado da Geórgia, e salientaram sobre a importância da educação no papel de preparação de cidadãos cientificamente alfabetizados e que fossem capazes de compreender os desafios ambientais complexos enfrentados pelas sociedades humanas para a tomada de decisões bem

fundamentadas e que ajudassem a resolver esses desafios do cotidiano. As conclusões a que chegaram foi de que a maioria dos americanos eram mal equipados com o conhecimento necessário para uma ação ambiental bem informada, encontrando no principal livro utilizado nas escolas diversas representações desatualizadas sobre os relacionamentos dos sistemas naturais com os sistemas sociais e o papel do ser humano nessas relações, o que interferiu diretamente nos resultados do programa naquele Estado americano.

Stanišić e Maksić (2014) desenvolveram um estudo para sugerir propostas pedagógicas interventivas que levassem em consideração tanto a proteção do meio ambiente quanto o bem-estar das pessoas. As pesquisadoras investigaram sobre os motivos pelos quais as práticas de EA e proteção à saúde na Sérvia não estavam surtindo os resultados desejados pelas políticas governamentais. As autoras discutiram sobre a implementação curricular e ofereceram sugestões de melhoria quanto ao uso da EA como ferramenta para o desenvolvimento de um cidadão ambientalmente letrado e responsável, capaz de tomar decisões que ajudem a conter os problemas ambientais que surgirem no século XXI.

O contexto social por elas descrito assemelha-se com alguns aspectos da realidade socioeconômica brasileira. Elas descreveram que a Sérvia enfrentava uma forte crise econômica e social em consequência às guerras que se sucederam após a independência da antiga República Socialista da Iugoslávia, na década de 1990. Como consequência dos bombardeios, o parque industrial sérvio foi destruído, o que provocou elevados níveis de poluição da terra, do ar e da água. O colapso do parque industrial sérvio desencadeou desemprego e atrasos tecnológicos, com baixo índice de eficiência energética. O país possuía uma economia fragilizada, dependente de capital estrangeiro, ainda fragilizado pela crise econômica de 2008.

A primeira crítica ao modelo sérvio de EA identificado por Stanišić e Maksić (2014) foi quanto à manutenção da EA com predominância em uma vertente ligada às ciências naturais e pouca importância em práticas que alcançassem a consciência ambiental dos alunos. As autoras salientaram sobre a importância de se compreender as crenças das pessoas para aproximá-las de questões de preservação ambiental.

Outra comprovação que tiveram foi quanto ao papel do professor. Stanišić e Maksić (2014) compreenderam que para uma EA ser efetiva seria necessária a motivação e qualificação de professores, destacando o papel do professor como mediador nas relações de seus alunos com a natureza. As autoras também apontaram quanto a problemas no currículo da EA na Sérvia: excesso e sobreposição de conteúdo, ausência de conexões horizontais ou verticais com os alunos resultando em processos ineficientes de aprendizagem. A distância do cotidiano e a

pouca significância dos alunos, para autoras, interferiram na aprendizagem, resultando em baixos índices de responsabilidade ecológica.

Kopnina (2014), fazendo uma crítica sobre o cenário ligado à EA e à sustentabilidade, salientou que o objetivo de tal proposta não deve consistir em solucionar os complexos problemas ambientais e apresentação de resultados. Para ela, o objetivo principal da EA se desenvolve no campo pedagógico e, portanto, estaria voltado ao empoderamento de cidadãos a serem socialmente ativos, críticos, autônomos e independentes, inclusive com relação a questões ambientais. A autora sugeriu em seu trabalho três temas de intervenções pedagógicas pela EA: os limites do crescimento mundial (crescimento populacional, produção agrícola, recursos naturais, produção industrial e poluição); desenvolvimento sustentável e modernização ecológica por requerer ações conjuntas da sociedade e da ciência, reconhecendo como falido o atual modelo de produção; proteção da vida no planeta dada a interligação entre todos os seres vivos.

Com vistas a investigar as potencialidades existentes de práticas docentes pelo uso da EA, Liu *et al.* (2015) desenvolveram um estudo pesquisando a eficácia da política educacional desenvolvida pelo governo de Taiwan, após promulgação de leis que introduziam o programa de alfabetização ambiental no país. Por meio de uma amostragem aleatória e estratificada os dados mostraram que professores com baixos níveis de conhecimento e atitudes ambientais apresentaram baixos graus de ação ambiental.

Os professores com maior grau de conhecimento ambiental obtiveram melhores resultados avaliativos, indicando a necessidade de promover maior quantidade de horas nos cursos de formação de professores com temas associados à EA. Apesar de reconhecerem que a EA vai além da aquisição de conhecimentos, os dados da pesquisa apontaram como ponto-chave ampliar a capacitação ambiental de profissionais da educação, fornecendo-lhes ferramentas para que sejam aptos a desenvolver junto a seus alunos abordagens pedagógicas voltadas para análise, fundamentação e reflexão de problemas do cotidiano.

Sobre o programa educacional ambiental de Taiwan, a conclusão a que Liu *et al.* (2015) chegaram foi de que o sucesso do programa dependia do grau de comprometimento do professor com a questão ambiental. Os fatores que os autores caracterizaram como comprometimento ambiental foram: atitudes ambientais positivas, sensibilidade ambiental, conhecimento e habilidades ambientais. Eles sugeriram que a formação de professores para EA deveria ir além do aumento da quantidade de horas, mas de cursos com caráter interdisciplinar e de promoção de experiências pedagógicas que motivassem reflexão e alcançassem suas emoções.

Stapleton (2015) examinou as formas e o impacto de interações sociais de adolescentes americanos para o desenvolvimento da identidade ambiental. Seu estudo foi desenvolvido a partir da resposta que deram após participarem de um programa de educação global focado nos impactos das mudanças climáticas, interagindo os alunos com pessoas afetadas pelas mudanças climáticas no sul da Ásia, ajudando-as no desenvolvimento de atitudes pró-ambientais. A autora compreendeu identidade ambiental como uma maneira de pensar sobre o meio ambiente e de perceber os componentes entre os seres humanos e os demais componentes do mundo natural e entidades naturais não humanas.

Kobori *et al.* (2016) também reconheceram importância do envolvimento emocional em projetos interventivos que propuseram melhorias ao mundo ao seu redor envolvendo grupos sociais em questões práticas. Para os autores, as parcerias produtivas entre ciência e resolução de problemas poderiam ajudar a garantir que a informação seja apreciada e compreendida amplamente, resultando tanto na promoção de cidadania como a defesa por questões ambientais.

Arbeláez (2016) realizou um estudo de caso de projetos interventivos de EA com populações que viviam em estado de extrema pobreza na Colômbia, investigando sobre o impacto de uma abordagem interventiva ambiental. Ele chegou à conclusão de que tal abordagem foi capaz de unificar pessoas no enfrentamento de problemas de ordens econômicas, sociais e ambientais. O valor do estudo de Arbeláez (2016) consistiu em esclarecer e articular as estruturas teóricas e metodológicas de promoção de desenvolvimento, combate à pobreza e proteção do meio ambiente, na interpretação sobre as relações de desigualdade social, degradação e conflitos ambientais.

Arbeláez (2016) defendeu o uso de entrevistas para a obtenção de um conhecimento mais apurado sobre as histórias de vida das pessoas, suas particularidades, os motivos pelos quais mantinham certos hábitos de vida, suas necessidades, e como tais coisas impactavam suas relações familiares e comportamentos ambientalmente problemáticos. O estudo demonstrou o impacto dos projetos interventivos na vida dos participantes, na melhoria das condições sociais, no oferecimento de emprego e moradia. Os pesquisadores, porém, apesar de identificarem problemas decorrentes do envolvimento de adolescentes com o narcotráfico e a violência, não tiveram condições de promover qualquer processo de confrontação com esse público.

Lorduy *et al.* (2015) também estudaram populações de baixa renda e escolaridade e defenderam a importância de elementos e ações a partir da EA de caráter não formal. Os autores justificaram a eficácia de processos dinâmicos e participativos para despertar a consciência dos

participantes tanto em questões ambientais gerais quanto específicas, levando em consideração peculiaridades sociais e econômicas.

Recentemente, no contexto nacional, Silva (2015) desenvolveu exitoso projeto interventivo para justificar o uso da EA como prática pedagógica dirigida à formação da cidadania de adolescentes de 12 anos de idade da periferia de São Paulo para resolução de problemas provocados pelo lixo nas ruas. A partir de fóruns de ética e cidadania organizados junto à comunidade, os alunos discutiram, levantaram problemas e se organizaram para mobilizar a comunidade a mudar seus hábitos, desenvolvendo entre os estudantes responsabilidade social e ambiental, espírito público, responsabilidade pelo bem comum, generosidade e justiça social.

Silveira (2015), em um estudo qualitativo sobre mediações de conflito com 25 famílias envolvidas em casos de violência doméstica da periferia de Porto Alegre, demonstrou que um enfoque pedagógico/educativo pela EA contribuiu positivamente nas relações familiares entre pais e filhos. Raymundo (2015) observou que a abordagem da EA desenvolvida a partir de um estudo de multimétodo contribuiu para o desenvolvimento da autonomia de 28 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Dansa, Pato e Corrêa (2014), projetos interventivos de EA por uma perspectiva da EH requerem procedimentos interventivos vivenciais, os quais podem ser aplicáveis inclusive no ambiente socioeducativo. Um método centrado na vivência e não na abstração, alcançando o imaginário e as emoções, observando uma dimensão simbólica ativada pela expressividade vivenciada (BYINGTON, 1996). Para as autoras, o método vivencial é capaz de desencadear processos de autoconhecimento e transmutação biopsíquica, com reflexos na reelaboração de valores e hábitos-comportamentos. A partir de experiências que busquem desencadear processos intersubjetivos, o indivíduo pode aprender fazendo, criando condições específicas para uma experiência pessoal de autoconhecimento e percepção criativa, capacitando-o a discernir o mundo que o cerca pelo cultivo de uma escuta sensível ao outro, compreensão, aceitação das diferenças e administração de conflito.

Justifica-se, assim, o desenvolvimento de projetos interventivos relacionados à EA e à EH em contextos pedagógicos, tendo em vista seu caráter transdisciplinar e por abordar questões práticas ligadas a valores humanos. Tais práticas exigirão dos envolvidos: (a) a realização de análises críticas da realidade; (b) uma disposição para compreender que todos podem fazer parte tanto do problema como da solução; e (c) uma abertura para fazer algo que contribua para a transformação das relações entre as pessoas (CARVALHO, 2008; LAYRARGUES, 2004; LOUREIRO, 2009; MORAES, 2010).

“A Educação Ambiental transcende os estudos ecológicos ou de estratégias de preservação da natureza, pois inclui as questões sociais e culturais que influenciam as relações humanas” (SANTOS, 2015, p. 34). Ou seja, a EA não é apenas um tema, mas uma concepção educacional com uma intencionalidade formativa da pessoa humana “[...] pautada na leitura crítica e transformadora da realidade em que ocorrem as relações dos humanos entre si e destes com o ambiente em um dado contexto histórico, social e cultural” (SANTOS, 2015, p. 34).

5 ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA E TRAJETÓRIA DE VIDA DE ADOLESCENTES RESTRITOS DE LIBERDADE

[...] O educador não é mais aquele que simplesmente educa, mas aquele que ao mesmo tempo em que educa, é educado no diálogo com o aluno. Este último, ao mesmo tempo em que é educado, é também educador. Ambos se tornam sujeitos no processo em que eles progredirem juntos. (FREIRE, 1996, p. 62).

A condição restritiva de liberdade de adolescentes aponta ter havido falhas nos processos de ensino e aprendizagem por eles vivenciados. Os modelos escolares e as metodologias de ensino por eles vivenciadas não lograram êxito, em face de suas necessidades. Desse modo, surge a precisão de recorrer a abordagens educacionais diferenciadas e maior conhecimento de suas motivações para desenvolver práticas pedagógicas que orientem escolhas e atitudes alternativas daquelas que os levaram à internação socioeducativa, como, por exemplo, abordagens autobiográficas.

5.1 DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E DIMENSÕES

O método autobiográfico tem sido um recurso utilizado recorrentemente na área das ciências da educação para estudos ligados a histórias de vida e formação de professores e da educação de adultos (DOMINICÉ, 2010a; JOSSO, 1999, 2010a; NÓVOA, 2010). Seu uso, contudo, não é recente, sendo largamente empregado como uma perspectiva metodológica nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista (BUENO, 2002). Nas décadas seguintes, foi subitamente posto de lado, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. Nos anos 1980, passou a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando ensejo a muitas discussões nas ciências sociais quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos associados por essa abordagem (BUENO, 2002).

Ferrarotti (2010) apontou que tais discussões decorreram da necessidade de renovação quanto a uma suposta neutralidade de procedimentos, muitas vezes questionados pelo artificialismo da separação do sujeito e do formalismo de realidades sociais que se buscava investigar. Ferrarotti (2010) também salientou que a abordagem autobiográfica seria capaz de atender demandas sociais de investigação e compreensão da vida cotidiana e sua dinâmica, respondendo a demandas de explicações macroestruturais, e a tensões e conflitos não respondidos.

Por temáticas que trazem consigo abordagens sob perspectivas ambientais como propostos pela EA e pela EH, Pineau (2004, 2006) propôs que abordagens autobiográficas devem entrelaçar as pessoas de forma integral: consigo mesmas e com o meio em que vivem. Devem promover uma educação associada com uma solidadriedade com seres vivos e não vivos dentro de um paradigma de complexidade.

O que constituem as abordagens autobiográficas? Segundo Delory-Momberger (2012a), são histórias de vida, relatos, entrevistas diários, fotos, cartas biográficas, autobiografias configuradas como objetos de investigação em ciências sociais. São narrativas de si que acessam dimensões antropológicas da experiência humana e de interpretação da realidade social que o cerca.

Pesquisas autobiográficas na educação podem ser capazes de ampliar o conhecimento sobre a pessoa em formação, suas relações, seu modo de ser, fazer e biografar resistências e pertencimentos (DELORY-MOMBERGER, 2012a). O estudo de autobiografias está incluído dentro de um contexto de individualização social do conhecimento construído a partir das resultantes entre as configurações socioculturais e históricas com as configurações que residem no indivíduo e de sua defesa por seus interesses; onde indivíduo e sociedade estariam “[...] numa relação de produção e de construção recíproca” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 22).

Desse modo, as relações sociais e seus espaços podem ser concebidos a partir de uma produtividade individual de construção de existência inserida em uma sociedade em movimento contínuo. Pelas narrativas de si, as autobiografias podem ser, simultaneamente, uma forma de “[...] construção e [...] expressão individual, um objeto social, produto de uma prática codificada que responde uma demanda biográfica institucionalizada” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 33).

Por narrativas autobiográficas, o ser humano pode expressar sua humanidade pelas suas histórias, registradas não apenas em suas memórias, mas marcadas em seu corpo, as quais não podem ser camufladas. São capazes de tornar o homem protagonista de sua trajetória de vida, sendo o espaço narrativo “[...] o lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob forma de uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 40) para haver um encontro consigo e com o outro.

Delory-Momberger (2012a, p. 41), sob um olhar antropológico, concebeu que a representação narrativa pode oferecer uma encenação da ação e da intencionalidade humana, segundo a qual “[...] os homens percebem sua vida e ordenam suas experiências”. Desse modo,

é possível que a percepção mental das nossas ações pode estar presente antes mesmo de qualquer discurso oral ou escrito.

A autora sugeriu que pela linguagem narrativa pode-se compreender a lógica das experiências passadas, como também projetar-se para o futuro. O ato de biografar-se poderia ser definido como uma “[...] dimensão do pensar e do agir do homem que, sob a forma de uma hermenêutica prática, permite os indivíduos, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, integrarem, estruturarem, e interpretarem as situações e os acontecimentos de seu vivido” (2012a, p. 41). Por consequência, a atividade biográfica não estaria restrita apenas ao discurso e formas orais ou escritas de expressão, pois dizem respeito a uma atitude mental e comportamental das experiências que exercem estrita relação com o mundo que nos cerca, com vistas a poder nos tornar autores de sua história.

Delory-Momberger (2012a) caracterizou o discurso autobiográfico pelos seguintes aspectos:

- a) **o aspecto temporal:** não se limita apenas a uma retrospectiva, alcançando a organização e interpretação do presente como a regulação e planejamento de curto, médio e longo prazo. A extensão temporal teria, para a autora, a possibilidade de conciliar o espaço-tempo pessoal com o espaço-tempo social e pressupor um conhecimento sobre contextos, instituições e práticas sociais;
- b) **o aspecto sociocultural e histórico:** a estrutura dos discursos autobiográficos reflete o momento histórico da sociedade. Os discursos da sociedade atual, pós-moderna, é fragmentado, não havendo realização pelo exercício de um papel social presente em sua atividade profissional. A autorrealização e o individualismo assumiram a função organizadora das narrativas, bem diferente dos discursos do início do século XX até os anos 1970, quando os discursos biográficos seguiam um padrão e reforçavam sobre o papel do indivíduo dentro de uma sociedade, relacionando sua história de vida com sua atividade profissional;
- c) **o aspecto espacial:** espaço onde se desencadeiam nossas experiências de vida é parte constitutiva de nossa vivência, fornecendo informações e conteúdo. No ambiente espacial, as funções e valores sociais são culturalmente tecidos em face da participação concreta e objetiva do indivíduo, como um componente de nossa construção pessoal. Desse modo, a autora compreendeu que a extensão espacial liga o ser humano à sociedade reflexivamente, quer como paciente de transformação, quer como um reservatório de formas e sentidos;

- d) **o aspecto transicional e performativo:** a autora compreendeu que em relatos biográficos existem situações de transição psicossocial – fases de mudança social. São fases ou situações portadoras de desequilíbrio, perturbação, incertezas e até mesmo de sofrimento a ponto de desencadear reconfigurações da pessoa dentro de uma coletividade e consigo mesma. Para a autora, os processos de transição se desenvolvem a partir de uma confrontação, seguida de negociação e reconfiguração de si ou do ambiente de inscrição e atividade social.

Autobiografia foi definida por Delory-Momberger (2012a) como um conjunto de representações, segundo as quais os indivíduos concebem sua própria vida, construindo continuamente formas e sentido, não devendo ser restringido apenas ao curso real de existência. O ato de autobiografar, a *biografização*, como o processo ininterrupto pelo qual os indivíduos produzem, para si e para outros, manifestações mentais, verbais, corporais e comportamentais de sua existência. O trabalho de *biografização* e o espaço biográfico deve estar centralizado no indivíduo que narra e “[...] engloba operações mentais, verbais, comportamentais, centradas em subjetividades, temporalidades históricas e sociais, por meio das quais indivíduos se inserem e vivem seu cotidiano, transformando e transformando-se” (SOUZA, 2008, p. 95).

Souza, Castañede e Morales (2014) compreenderam que o campo biográfico na educação pode ajudar a reconstruir práticas educativas e movimentos pedagógicos que atendam às particularidades de grupos sociais concretos, como crianças, adolescentes, jovens, mulheres, estrangeiros e idosos. Os autores entenderam que pelo discurso biográfico não se procura buscar realmente uma realidade absoluta de fatos vividos, mas sim a reconstrução da identidade dos sujeitos.

Passeggi (2008) elencou diferentes dimensões que caracterizam o gênero autobiográfico: dimensão etnossociológica, heurística, hermenêutica, social e afetiva, autopoietica e política:

- a) **Dimensão etnossociológica** – memoriais autobiográficos propícios a problematizações a questões espaço-temporais;
- b) **Dimensão heurística** – memoriais em que os autores *historicizam* aprendizagens e saberes com vistas a reinventá-los, percebê-los e clarificá-los;
- c) **Dimensão hermenêutica** – reflexão com a intenção de dar sentido a fatos memoriados e uma interpretação de si mesmo;
- d) **Dimensão social e afetiva** – reflexão sobre um memorial em que se situa alguma transição social ou rito de passagem;

- e) **Dimensão autopoietica** – reflexão memorial sobre si, levando em consideração o outro e o mundo que o cerca;
- f) **Dimensão política** – memorial em que se procura assumir uma subjetividade e se inscrever com a finalidade de problematizar e modificar.

Górriz (2008) concebeu que o modelo educativo autobiográfico toma por base as experiências de vida a fim de revivê-las, reelaborando-as a partir das seguintes dimensões:

- a) **Dimensão experiencial** – as vivências geram informações que podem ser significativas;
- b) **Dimensão introspectiva** – desenvolve conhecimento de si mesmo, pela autoexploração e interpretação do seu mundo interior;
- c) **Dimensão emocional** – reviver situações pode-se fazer emergir sentimentos;
- d) **Dimensão clínico/terapêutica** – a emersão de sentimentos pode trazer saúde psíquica;
- e) **Dimensão existencial** – permite descobrir sentido sobre o posicionamento no mundo em que está estabelecido;
- f) **Dimensão psicossocial** – permite melhor compreensão do outro e dos modelos internos por eles expressados;
- g) **Dimensão relacional/social/cultural/política** – permite melhor compreensão das dinâmicas de relacionamentos e dos contextos em que estão inscritos;
- h) **Dimensão investigadora/cognitiva** – a auto-observação e autoconhecimento permite um desenvolvimento cognitivo de caráter analítico;
- i) **Dimensão comunicativa/narrativa/reflexiva/ética** – requer o estabelecimento de contratos sociais e o cumprimento de regras estabelecidas em conjunto;
- j) **Dimensão autoavaliativa** – permite compreender e autoavaliar limites e virtudes para o planejamento de ações;
- k) **Dimensão auto formativa** – permite o desencadeamento de processos autônomos de auto formação.

Górriz (2008) concluiu que os processos educativos desenvolvidos a partir de investigações autobiográficas teriam potenciais de formação, transformação socioexistencial e bem-estar. Seriam capazes de desenvolver aprendizagens que se interiorizam e se consolidam no indivíduo, bem como um potencial para facilitar as reconstruções pessoais tanto de adultos como de jovens e adolescentes, sobretudo junto àqueles com dificuldades de convivência social.

Josso (2007) compreendeu o uso de histórias de vida como um instrumento de mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, capaz de oferecer reflexão e tomada de

consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação do sujeito. Para Josso (2014), a investigação a partir de relatos de vida permite medir as mutações sociais e culturais, levando em consideração sua singularidade. A exposição em grupo de preocupações e inquietudes comuns permite às pessoas saírem de um isolamento e iniciarem uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos e estratégias. Esses conhecimentos adquiridos podem ser agrupados em quatro categorias: aprendizagens existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivas:

- Aprendizagens existenciais são constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares;
- Aprendizagens instrumentais reúnem os processos e procedimentos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura e num dado momento histórico;
- Aprendizagens relacionais são as aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo;
- Aprendizagens reflexivas permitem a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos. (JOSSO, 2007, p. 421-422).

Delory-Momberger (2014) chamou o ato de biografar como um conjunto de operações e comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma na qual eles se reconhecem e são reconhecidos por outros; onde a autonarração (autobiográfica) seria uma modalidade privilegiada de operações biográficas desencadeadas por processos de autoescrita compreendido como *biograficidade*. Delory-Momberger (2014) conceituou *biograficidade* como um código pessoal pelo qual pode-se ler e conversar sobre novas experiências, apropriando-se delas, integrando tanto experiência de sucesso como de fracasso.

Para Bertaux (2010), a autonarrativa de vida constitui um método que permite estudar a ação durante o seu curso. Não se restringe a estudos de fenômenos e processos microsociais, sendo capaz de descrever e analisar fenômenos coletivos. É uma forma particular de entrevista, de cunho narrativo, em que se conta toda ou parte de uma experiência vivida. É um método que não exclui outras fontes de dados, como aqueles obtidos quantitativamente. Seu objetivo é estudar um fragmento particular de uma realidade sócio-histórica e compreender seu funcionamento e transformações, destacando as configurações de relações sociais, seus mecanismos, processos e lógicas de ação, de forma orientada, a partir de uma intencionalidade de conhecimento proposta pelo pesquisador.

Além da intencionalidade, Bertaux (2010) apontou como critério para sua utilização como método de pesquisa a investigação de situações comuns dos participantes envolvidos, e

assim coletar dados empíricos para a compreensão e comparação de trajetórias sociais. Para Bertaux (2010), trajetória social seria um campo ou contexto particular de um percurso temporal ou social, sugerindo uma delimitação que reporte fenômenos comuns.

Os elementos de uma autonarrativa de vida a serem observados durante uma pesquisa, segundo Bertaux (2010), seriam: delimitação de personagens, descrição de suas relações recíprocas, motivos e contexto de ações, avaliações e julgamentos, descrições, explicações e significados que ocorrem de forma diacrônica. Para Bertaux (2010), não se pode compreender as ações de uma pessoa, ou mesma sua produção, ignorando suas relações familiares, interpessoais, suas experiências escolares, de formação e inserção profissional. Desse modo, sugeriu haver três funções nas autonarrativas de vida e que devem ser consideradas em um processo investigativo:

- a) função exploratória – conhecimento das particularidades do fenômeno investigado;
- b) função analítica – revelar os indícios que permitam esboçar e testar hipóteses pela comparação para construção de modelos;
- c) função expressiva – trazer luz à expressão pessoal, independentemente de qualquer comentário.

Bertaux (2010) alertou quanto a alguns cuidados a serem tomados em uma pesquisa que utiliza autonarrativas de vida como método. Um deles seria quanto às condições do ambiente, cabendo ao pesquisador promover condições propícias para que o participante se sinta à vontade ao falar e encontre alguém para escutá-lo. Para tanto, sugeriu uma sequência de condutas. A primeira delas chamou de Abertura. Trata-se do cuidado do pesquisador em apresentar-se de forma transparente, esclarecendo os objetivos do estudo para o estabelecimento de vínculos de confiança.

O segundo cuidado para não interromper as falas dos participantes. Por isso sugeriu fazer uma única pergunta de cada vez a cada um, pedindo, sempre que fosse possível, maiores esclarecimentos que descrevessem os contextos envolvidos e compreender os motivos que cerceavam suas escolhas. O autor salientou sobre a importância de observar os aspectos diacrônicos da narrativa para se compreender possíveis relações entre o tempo histórico e tempo biográfico e assim compreender possíveis fenômenos coletivos presentes.

Narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa. (BERTAUX, 2010, p. 89).

Por uma narrativa autobiográfica, Chiené (2010) salientou a presença de alguns elementos que, para ela, devem ser observados durante abordagens com narrativas autobiográficas: apelo à memória via experiências pessoais ou coletivas; a narrativa propriamente dita; a interpretação da narrativa e a reconstrução de si mesmo e das motivações envolvidas; complementos de significação por meio de uma interpretação coletiva, pela interseção entre a individualidade; e a intersubjetividade do que era pessoal e do que passa a ser compreendido pelos outros. Elementos semelhantes foram propostos por Lechner (2012) ao propor que oficinas autobiográficas contenham a seguinte estrutura: descrição oral de algum momento da vida; escrita autobiográfica; leitura do material escrito; leitura de textos autobiográficos; anotação de observações sobre a fala de terceiros e participação ao grupo dessas observações.

Josso (2010b) também ressaltou a importância de alternância de intervenções, ora em grupo, ora individual. Ela compreendeu como necessária a construção dos relatos em etapas, alternando trabalhos individuais e em grupos, havendo tanto um investimento individual como transações e interações em grupo. A autora também salientou sobre a importância de exposição entre si e dos relatos desenvolvidos, quer em grupo, quer individualmente, para desencadeamento e alimentação de autorreflexão e planejamento de projetos de vida.

Josso (2010b) sugeriu haver quatro fases em uma abordagem autobiográfica. As duas primeiras em torno de uma narrativa oral, e as duas seguintes por narrativas escritas. A primeira fase consistiria em desbravar os períodos significativos do percurso de vida e a listagem de experiências significativas em cada período. Nesta fase os participantes devem buscar fios condutores que atravessem diferentes momentos de vida e que estruturam suas relações consigo mesmos e com o mundo. Em tal abordagem inicial delinham-se os contornos singulares das realidades de cada um, como se estivesse rabiscando um autorretrato.

A segunda fase seria sobre a percepção quanto à tomada de consciência dos relatos socializados, fazendo associações tanto do passado como do presente. A terceira etapa seria uma escrita narrativa para partilhar as experiências. E, por fim, a fase de análise interpretativa, por uma leitura para socializarem entre si suas experiências com vistas a promover o desenvolvimento do grupo.

Para Josso (2010b), nessas fases os participantes podem apresentar o conhecimento por meio de suas recordações relativas às atividades e contextos inseridos, recordando de si mesmo, partilhando e diferenciando-se ante as demais recordações. Assim, uma autorrevisitação do conhecimento por meio de autonarrativas é capaz de sugerir, por uma projeção de identidade, uma interrogação de si mesmo pelas diferenças e comparações com outras narrativas.

Assim, a abordagem de histórias de vida pode não apenas provocar um conhecimento da sua existencialidade e do seu saber-viver como recursos de um projeto de si auto-orientado, mas convoca ainda o sujeito da formação a reconhecer-se como tal, a assumir sua cota de responsabilidade no processo e, finalmente, a colocar-se numa relação renovada consigo, com os outros, com o meio humano e com o universo, na sua vida em geral e no nosso grupo em particular. (JOSSO, 2010b, p. 112).

5.2 ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA E O ENCONTRO CONSIGO E COM O OUTRO

A entrevista narrativa expressa forma como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais e coletivas. A pesquisa narrativa possibilita um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, permite entender sentimentos e representações [...] através de diferentes modos de narração, de discursos biográficos desenvolvidos [...]. (SOUZA, 2008, p. 89).

Abordagem autobiográfica pode promover reflexões que possibilitem um processo relacional das histórias de vida com os processos que estão envolvidos e promover compreensão sobre escolhas e valores. A construção de uma biografia, em ambiente educativo, visa a trazer ao sujeito consciência, reflexão e compreensão do seu processo de formação para ampliar a autonomia, a iniciativa e a criatividade, compreendendo sua condição de agentes ativos de sua formação (JOSSO, 2010a; VIEIRA, 2016).

A abordagem autobiográfica insere-se junto a modelos qualitativos de investigação. Busca compreender a subjetividade presente em relatos de vida, um valor de conhecimento a partir da leitura do sujeito da realidade social e individual, historicamente envolvido (FERRAROTTI, 2010). É uma abordagem cujas bases epistêmicas associam-se para pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos de formação do sujeito (FINGER, 2010).

Como Ferrarotti (2010) inicialmente fez uso da abordagem pedagógica com pessoas adultas, ele identificou limites para a aquisição ou fonte de novos conhecimentos. Para o autor, tratava-se de uma abordagem que visava a confirmar e verificar conhecimentos adquiridos, buscando reaproximar o saber universal social a partir das especificidades irreduzíveis de práxis individuais. Sua construção decorria da interação social dos papéis e “[...] expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções [...]” levando em consideração as tensões e conflitos subjetivos dos indivíduos (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

Chiené (2010, p. 133) compreendeu que o saber pode ser enriquecido pelas próprias experiências e compreensões, permitindo sua recriação e maior significação. Pela instância de seu próprio discurso, o sujeito pode fazer uso de sua experiência e reinterpretá-la com vistas à autotransformação “[...] entre a irracionalidade do vivido com a racionalidade do sentido”.

Josso (2010b) ressaltou que as recordações das pessoas sobre sua história de vida possuem uma dimensão concreta e visível associada a imagens sociais, emoções, sentidos ou valores e podem assumir um caráter referencial para a tomada de decisões. A autora compreendeu haver um processo de formação por uma abordagem biográfica, nascendo das suas relações de experiências significativas a aprendizagens vinculadas à produção de conhecimento pela consciência de si e de suas aprendizagens, ator e investigador de sua própria história (JOSSO, 2010b).

A tomada de autoconhecimento a partir de suas experiências pode integrar e ampliar as compreensões que da pessoa tem de si, sendo capaz de contribuir tanto para a mudança como para uma reinvenção pessoal. Mediante a análise e a interpretação de relatos de vida, evidencia-se a pluralidade, a fragilidade e a dependência de nossas identidades ao longo da vida (JOSSO, 2010b).

[...] esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade. (JOSSO, 2010b, p. 41).

Bragança e Maurício (2008) diferenciaram os conceitos de autobiografia e narrativa de vida. Enquanto o primeiro seria um resultado de uma narrativa autoavaliativa e reflexiva sobre a globalidade de vida, o segundo seria decorrente de um diálogo entre o sujeito e um interlocutor responsável por filtrar e priorizar fragmentos voltados para algum objeto de estudo, capazes de revelar identidades grupais. Para eles, narrar histórias pessoais e coletivas

[...] é uma prática propriamente humana, que revela o lugar fundamental da partilha na construção dos modos de ser e estar no mundo, de compreender e dar sentido a práticas sociais a partir das suas trajetórias e referências existenciais. (2008, p. 253-254).

Para Pineau (2010), as histórias de vida de um sujeito assumem um caráter relevante para a construção e conhecimento da sua autoformação, permitindo-lhe a reunião e ordenação dos diferentes momentos de vida, dispersos no decurso do tempo, dando-lhe consistência e

significância temporal. Esse aspecto de construção também foi visto por Otetto e Rosito (2008) ao compararem experiências pedagógicas de autorrelatos de vida como a construção de uma colcha de retalhos coletiva, onde cada sujeito busca promover articulações das dimensões humanas presentes em cada um dos que estiverem participando de tal construção. Para eles, o processo de tessitura dar-se-ia de cinco formas:

- a) por uma narrativa escrita sobre questões associadas à construção de inserção social;
- b) por uma narrativa sobre momentos que marcaram a vida, nos diversos espaços em que estava inserido;
- c) por uma narrativa oral;
- d) por uma narrativa da autogestão, tecendo se harmonizando socialmente em torno de sua construção;
- e) por uma narrativa do silêncio, onde protagonistas se tornam sujeitos e expectadores de sua obra.

Narrar, refletindo sobre o que se fez, dentro de modelos narrativos próprios e de uma esfera cultural é algo que se adquire na relação com seus membros (PASSEGGI, 2008). Essa relação instala-se entre a “[...] identidade e subjetividade, a partir da consciência de si, das representações que o sujeito constrói ao longo da vida” (SOUZA, 2008, p. 91).

Macedo (2008) elaborou um ensaio concebendo narrativas autobiográficas como uma afirmação humana existencial, de autodescoberta do ser, inserida, dinamizada, aplicada em conjuntos e sujeitos sociais. Deste modo, o processo de formação seria fruto da alteridade dialética, relacional e dialogada do sujeito consigo mesmo e com o(s) outro(s) que o cerca(m), sendo, possível, inclusive, a potencialização de processos educativos.

Macedo (2008) defendeu o uso de narrativas de vida em processos educacionais como viagens, como deslocamentos dos sujeitos entre si e o outro. Para o autor, seria nesses deslocamentos em relação ao outro e ao mundo que se desenvolve a aprendizagem. Macedo (2008) compreendeu que a experiência do sujeito não deve ser considerada apenas como um adorno do processo de formação do sujeito, mas de um referencial tanto para avaliação como para aquisição de novos conhecimentos. Juntamente com Josso (2010b), compreendeu, a partir de experiências de vida, gêneros e estratégias de aprendizagem que podem emergir como recursos para aprendizagens de novas competências. Desse modo, a *presentificação* do passado de forma dialética pode oferecer uma nova relação do sujeito com sua própria história, haja vista a tensão entre heranças sucessivas, novas construções e conhecimentos adquiridos.

[...] O trabalho formativo com as histórias de vida toma o sujeito em formação; um sujeito que se constitui nas relações socioculturais que estabelece ao longo da sua vida, e com isso produz saberes, conhece o mundo e se forma [...]. (MACEDO, 2008, p. 293).

Narrativas de vida, segundo Souza (2008, p. 85), seriam assim capazes de abrir espaços e possibilitar que sujeitos em processo de formação partilhem “[...] experiências e aprendizagens circunscritas nos territórios de vida-formação”. Dessa maneira, narrar histórias, e em especial sua própria, pode ser considerado o sistema de significação que valoriza, estrutura e hierarquiza uma concepção de mundo em função dos interesses e necessidades individuais e sociais. É a partir desse processo de simbolização que o sujeito se inclui, elabora e ordena sua vida social (JODELET, 2000).

5.3 ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA E ADOLESCÊNCIA

Apesar de a concentração inicial de métodos autobiográficos de pesquisa no campo educacional ter sido na formação de professores e na educação de adultos, Vieira (2016) salientou tratar-se de um método investigativo capaz de alcançar outros grupos sociais, fazendo com que percebam seus modos de vida. Já que o processo de formação de um adolescente ainda não está consolidado, compreende-se como aplicável métodos de pesquisas autobiográficos, explorar processos de gêneses e devir dos sujeitos, suas experiências e significações existenciais (DELORY-MOMBERGER, 2012b).

Como o estudo sobre a formação do indivíduo tem sido um dos focos da abordagem autobiográfica, acredita-se ser possível desenvolvê-la junto a adolescentes. Josso (2007) argumentou que a reflexão, a partir da autonarrativa e da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando), permite perceber as mudanças sociais e culturais em vidas singulares. O termo Formação, para Josso (2010a), consiste tanto em uma atividade temporal quanto de resultado; tanto uma ação de formar como uma ação de formar-se. Para ela, a construção de uma narrativa biográfica educativa não se limitaria apenas a contar ou relatar fatos em sua globalidade, mas também desencadear uma autoinvestigação de si mesmo.

Josso (2010a) sugeriu três momentos para o desenvolvimento de abordagens autobiográficas com fins educativos e de formação do educando. Dentre as três etapas, apenas uma estaria centrada na elaboração narrativa, tanto de forma oral quanto escrita. As duas outras buscam compreender o processo de formação e de conhecimento de si.

O primeiro momento consiste em colocar o educando, por sua história de vida, frente a frente com suas responsabilidades e com as escolhas que fez, provocando e sugerindo a reflexão. O segundo momento consiste em provocar uma “mobilização pela memória” (JOSSO, 2010a, p. 69). O educando expressaria oralmente seu processo de formação, sua trajetória; visa a promover a expressão oral pela linguagem e ordenação de fatos, os quais são socializados. O terceiro momento se desenvolve a partir de uma autonarrativa mais refinada e escrita, desenvolvida dentro dos termos gerados pelo processo de reflexão, não apenas por fatos vivenciados, mas também pelas transformações e maneira pelas quais decorreram suas escolhas.

O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e orientá-lo. (JOSSO, 2010b, p. 78-79).

Junto a adolescentes, a abordagem autobiográfica pode fazê-los expressar suas subjetividades, suas preocupações, inquietações e explicitá-las. Permite que “[...] pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar” (JOSSO, 2007, p. 415).

A abordagem autobiográfica não procura investigar o pensamento do narrador para teorizar o processo de formação, mas chegar junto a ele e desvendar seu processo de construção, auxiliando-o a compreender saberes e a assumir-se como sujeito do seu pensar (PASSEGGI, 2008). O trabalho autobiográfico, em conjunto com o autor da obra, pode proporcionar uma reinterpretção sobre o saber-viver e apontar, de forma consciente, heranças, experiências formadoras, pertencas, valorizações, desejos e imaginários que o influenciaram (VIEIRA, 2016). Dessa maneira, o espaço de pesquisa autobiográfica deve apresentar ao adolescente uma relação singular com o mundo histórico e social, e desencadear, quer de forma escrita, quer de forma discursiva, uma atitude mental e comportamental; uma compreensão experiencial de vivências e da sua relação com o mundo que o rodeia (DELORY-MOMBERGER, 2012b).

Tais possibilidades foram executadas em pesquisas realizadas com adolescentes e crianças, como, por exemplo, o estudo de Weller (2008), que fez uso de método biográfico para estudar histórias de vida de jovens negros paulistanos para compreender o envolvimento deles com movimentos de hip-hop. Weller (2008), compreendendo autoestima como elemento essencial para um autorreconhecimento, salientou sobre a importância de relatos autobiográficos para o desenvolvimento de reconstrução de uma identidade e memória coletiva,

pela busca de novas formas de vida através do trabalho comunitário entre jovens da periferia paulistana. Êxito semelhante foi o estudo sociológico de Takeuti (2008). A partir de relatos de jovens do bairro de Guararapes, periferia de Natal-RN, através de uma oficina de histórias de vida em coletividade, demonstrou que o saber dos sujeitos havia sido construído junto a outros, levando em consideração as funções significativas individuais e coletivas.

Gomes *et al.* (2014) desenvolveram um estudo a partir de narrativas de 75 crianças de 4 a 10 anos de idade, originárias de Natal (RN), São Paulo (SP), Niterói (RJ), Recife (PE) e Boa Vista (RR). Em rodas de conversas compostas com o mínimo de três e máximo de cinco componentes, foi investigado sobre o sentido que elas davam às experiências vividas na escola. No contexto infantil, Gomes *et al.* (2014) compreenderam que narrativas podiam ser consideradas instrumentos que retratavam conflitos, oportunizando ao sujeito contar o que aconteceu e oferecer-lhe uma justificativa para a ação relatada. Para as autoras, a criança, o adolescente ou o adulto, de forma reflexiva, desdobram tanto o papel de espectador como de personagem; de pensador como de objeto pensado; de reflexão como ser reflexivo em uma relação dialógica entre o ser e a representação de si para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber o que fracassa nessa difícil tarefa de reelaborar a experiência vivida.

5.4 POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA NA PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E ATIVAÇÃO DE VALORES

Abordagens investigativas no ambiente socioeducativo de restrição de liberdade carecem de uma atenção a mais por parte de quem esteja investigando. Afinal, os participantes envolvidos são adolescentes, que estão cumprindo uma medida judicial de responsabilização por atos infracionais análogos a crimes socialmente repudiados. Sua liberdade foi suprimida, sendo imposto sua permanência em ambiente institucional.

O contexto adverso que lhes rodeia torna desafiador, do ponto de vista pedagógico, construir junto a eles questões associadas à formação e promover uma revisão sobre a forma como têm se relacionado com o mundo que os cercam. Dessa maneira, a ação educativa para oferecer esse novo olhar sobre si e o mundo por intermédio de autonarrativas de vida visa a desencadear um processo de autorregulação (DOMINICÉ, 2010b). Compreende-se assim considerar abordagens educativas autobiográficas como um instrumento de avaliação formadora que pode permitir a consciência das diversas contribuições que resultaram em seu

processo de formação em consequência do conjunto de interações sociais e simbólicas que caracterizam sua identidade.

“A biografia educativa é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico” (DOMINICÉ, 2010b, p. 148). Essa dupla função caracteriza sua utilização em ciências da Educação em diversos contextos, inclusive dentro de unidades de interação socioeducativa. Dominicé (2010b) defendeu a possibilidade de investigação biográfica em grupos, em que os membros tenham optado por participar livremente, sugerindo que cada grupo tenha de 3 a 5 componentes para facilitar a comunicação entre os participantes. Sugeriu também, a gravação de toda manifestação oral dos participantes para possíveis retomadas, discussões e análises dos seus conteúdos, permitindo reflexões críticas a respeito de si, e sobre as escolhas que fez.

Levar o adolescente a se questionar e desenvolver um processo avaliativo autobiográfico, segundo Górriz (2008), pode provocar questionamentos que confrontem atitudes e comportamentos praticados, que permitam a ocorrência de mudanças e assim rompam com moldes que os têm configurado até então. Pineau (2010) compreendeu que ações de formação do *self* por abordagens autobiográficas pode regular, orientar e gerir processos de formação, rompendo com amarras sociais muitas vezes determinantes, estereotípicas e preconceituosas. Nessa mesma concepção, Lechner (2009) defendeu uso de abordagens autobiográficas podem ter efeitos, julgados aqui como pertinentes ao universo socioeducativo, como: 1) validação dos testemunhos, frequentemente anulados por estereótipos e estigmas; 2) valorização da experiência vivida e contada; 3) coconstrução de saber e de novas formas de relação à alteridade.

Em face das especificidades da amostra, não foram encontradas muitas investigações autobiográficas no campo educacional junto a adolescentes inseridos em unidades de interação estrita. Vale a pena, contudo, salientar a investigação desenvolvida por Tomasi (2011), que fez uso de histórias de vida de adolescentes de 12 a 18 anos, autores de atos infracionais, mas que não cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto. Ele constatou que vivências recorrentes de extremo descuido e violência, como as figuras familiares, em especial, com as figuras parentais, gerou intensa fragilidade dos laços de afeto, comprometendo significativamente a estruturação de recursos psíquicos fundamentais, bem como consideráveis prejuízos intersubjetivos.

Abordagens autobiográficas para promoção de consciência ambiental já foram utilizadas em investigações por Pineau (2008), Lechner (2012) e Vieira (2016). Intervenções

seguindo esse modelo foram capazes de gerar contextos e abstrair da experiência concreta vivida ressignificações operadas pelos sujeitos.

Pineau (2008), por uma perspectiva associada à EA, sugeriu o uso de oficinas autobiográficas para desencadear reflexões sobre as relações do indivíduo com o universo, aproximando práticas do cotidiano em prol de uma consciência ambiental. Ele propôs o uso de dinâmicas aproximando experiências concretas, a observação reflexiva, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa com fonte dos relatos autobiográficos.

Para Lechner (2012), oficinas para o desenvolvimento de pesquisas a partir de trabalhos autobiográficos, devem ser contextualizadas à Teoria de Ecologia de Saberes proposta por Santos (2007) para impulsionar a pluralidade de saberes existentes e possíveis, valorizando a voz do sujeito no processo de produção de conhecimento em conjunto com o conhecimento acadêmico. Desta maneira, Lechner (2012) sugeriu que oficinas autobiográficas sejam vinculadas a abordagens transdisciplinares para alcançar um caráter formativo, transformativo e interventivo em dimensões sociais, políticas, históricas, discursivas e culturais.

Lechner (2012) realçou a importância de que oficinas autobiográficas ocorram em grupo, sendo condição *sine qua non* para a construção de uma consciência ambiental, pois seria pela dimensão coletiva que os participantes tomariam consciência de que o saber não existe só pelo saber, mas que precisa alcançar seus efeitos. A autora propôs uma estrutura de oficina autobiográfica semelhante à proposta por Josso (2007): descrição oral de algum momento da vida, escrita autobiográfica, leitura do material escrito, leitura de textos autobiográficos, participação ao grupo sobre as observações e anotações sobre a fala de cada componente.

Vieira (2016), por uma abordagem autobiográfica, promoveu o diálogo de saberes de filhos de catadores de material reciclável, com vistas a dar sentido à condição humana de forma emancipadora e autônoma, pela promoção de consciência ambiental de crianças em idade escolar. A partir de autobiografias, junto aos sujeitos foram criadas possibilidades de ampliar seus olhares sobre os contextos e relações em que estavam inseridos.

Pesquisas autobiográficas podem desencadear processos autoavaliativos cognitivos, afetivo-emocionais de autoconfrontação e questionamentos sobre valores, atitudes e escolhas (GÓRRIZ, 2008; PASSEGGI, 2008). Dessa maneira, tais intervenções podem desencadear mecanismos de insatisfação, permitindo reflexões críticas a respeito de si e das escolhas que fez, ativando valores centrais que poderão ser aplicáveis em outros contextos ainda não experimentados pelos sujeitos de modo a auxiliá-los a terem atitudes diferentes daquelas que levaram o adolescente a cometer delitos sociais.

Os mecanismos de autoconfrontação presentes em oficinas autobiográficas podem ser capazes de sugerir mudanças de valores periféricos desconectados de valores centrais com vistas a qualificar seus projetos de vida a partir das novas histórias por eles narradas, dialogando entre si os estudos de mudanças e ativação de valores propostos por Maio *et al.* (2001, 2009a, 2009b) dentro do modelo revisado de valores desenvolvido por Schwartz *et al.* (2012) pelo uso histórias de vidas em uma perspectiva da Ecologia Humana (DANSA; PATO; CORRÊA, 2014).

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver um projeto interventivo de oficinas autobiográficas, observando princípios da EA e EH, para mudanças de valores, a partir do mapeamento de valores dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no DF.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar os valores e motivações dos adolescentes que cumprem medida de internação no DF a partir do instrumento de valores PVQ-RR 57;
- b) construir um projeto interventivo para promoção de mudanças de valores associadas a atitudes pró-sociais e éticas a partir das motivações encontradas no mapeamento de valores;
- c) investigar o alcance e limites de uma oficina autobiográfica, pela ótica da EA e da EH, como ferramenta de autoconfrontação, para ativação de valores pró-sociais e éticos;

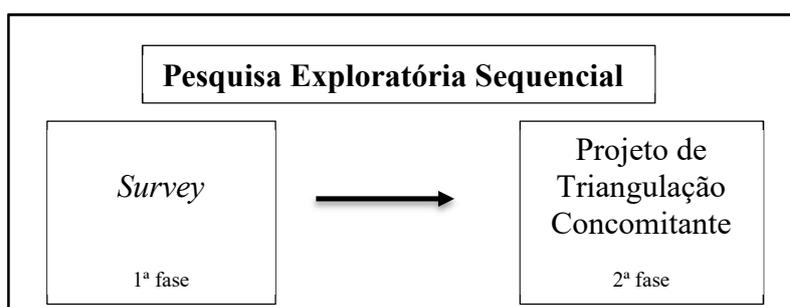
7 MÉTODO

A pesquisa seguiu o modelo de multimétodo exploratório e sequencial, combinando e associando tanto abordagem quantitativa quanto abordagem qualitativa, observando os princípios da perspectiva construtivista social que, de acordo com Creswell (2010, p. 31), reúne pesquisadores defensores de

[...] suposições de que os indivíduos procuram entender o mundo em que vivem e trabalham. Os indivíduos desenvolvem significados subjetivos de suas experiências [...]. Tais significados são variados e múltiplos, levando o pesquisador a buscar a complexidade dos pontos de vista [...]. O objetivo da pesquisa é confiar ao máximo possível nas visões que os participantes têm da situação que está sendo estudada.

O presente estudo possui duas fases. A primeira fase foi um *survey* (quantitativa) para mapear os valores humanos (SCHWARTZ *et al.*, 2012) e os sonhos de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. A segunda fase foi de um projeto de triangulação concomitante entre uma intervenção pelo uso de narrativas autobiográficas para mudança de valores associados a atitudes pró-sociais e éticas e um teste de hipótese não paramétrico sobre o efeito da intervenção em mudar ou não os valores dos adolescentes (Figura 2).

Figura 2 – Delineamento geral da pesquisa



Fonte: Creswell (2010).

Desta forma, o critério desenvolvido foi de uma investigação exploratória para melhor compreender os fenômenos presentes, seguido de uma intervenção em uma amostragem menor, levando em consideração a linguagem e a expressão de cada indivíduo partir de relatos de suas histórias de vida. O modelo de pesquisa participante seguiu as sugestões de Demo (1982), aproximando teoria e prática, ressaltando dialogicamente sujeitos e pesquisador, com vistas à proposição da autonomia envolvidos na pesquisa.

7.1 INVESTIGAÇÃO EXPLORATÓRIA DOS VALORES – *SURVEY* (PRIMEIRA FASE)

O *survey* foi uma estratégia de pesquisa exploratória para obtenção de dados característicos de uma amostra ou de uma população por meio de um instrumento. Caracteriza-se por produzir descrições quantitativas, sem se preocupar em controlar variáveis (FREITAS *et al.*, 2000).

7.1.1 Amostra

A amostra foi composta apenas por adolescentes que cumpriam medida restritiva de liberdade no Distrito Federal (DF). A participação foi voluntária e ofertada a todos os adolescentes de gênero masculino acautelados em UIs do DF. Foram retirados da amostra os adolescentes que ainda cursavam as séries iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano), uma vez que nessas séries, muitos dos adolescentes ainda poderiam ser analfabetos funcionais, com pouca autonomia para interpretação do texto do instrumento (TOLEDO, 2015).

A amostra consistiu de 404 participantes, com idades entre 13 e 20 anos de idade ($\bar{X}=17,26 \pm 1,25$), escolaridade entre o 6º ano do Ensino Fundamental (EF) e concluintes do Ensino Médio (EM), de uma população de 783 adolescentes – 51,6% da população de adolescentes que cumpriam medida de internação no DF, sendo majoritário o 8º ano do EF. O tempo médio de internação declarado pelos adolescentes foi de 357,9 dias ($\pm 271,4$ dias). Adolescentes de todas as UIs do DF participaram. Foram elas: Unidade de Internação de Planaltina (UIP), Unidade de Internação de Provisória de São Sebastião (UIPSS), Unidade de Internação de Brazlândia (Uibra), Unidade de Saída Sistemática (Uniss), Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire), Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) e Unidade de Internação de São Sebastião (UISS).

Tabela 1 – Amostra em relação à população de adolescentes internos em UIs do DF

<i>Unid Int</i>	F	%	<i>Escolaridade</i>	F	%	<i>Idade</i>	F	%
UIP	71	67,62	6º/7º ano EF	156	38,6	13 a 15 anos	27	6,6
UIPSS	48	57,14	8º/9º ano EF	142	35,1	16 a 17 anos	216	53,5
Uibra	27	44,26	1º/3º ano EM	98	24,2	18 a 20 anos	160	39,6
Uniss	46	68,66	Concluinte	7	1,7	Não informou	1	0,2
Unire	101	47,42	Não informou	1	0,2			
UISM	56	42,42						
UISS	55	45,45						

UIP (Unidade de Internação de Planaltina); UIPSS (Unidade de Internação Provisória de São Sebastião); Uibra (Unidade de Internação de Brazlândia); Uniss (Unidade de Internação de Saída Sistemática); Unire (Unidade de Internação do Recanto das Emas); UISM (Unidade de Internação de Santa Maria); UISS (Unidade de Internação de São Sebastião).

Fonte: Presente pesquisa.

7.1.2 Instrumento

Foi utilizado o questionário de Valores Pessoais Refinado *PVQ-RR 57 (Portrait Values Questionnaire – Refined)*, validado para o Brasil por Torres *et al.* (2016). O *PVQ-RR 57* contém 57 breves descrições de pessoas diferentes, cada uma apresentando meta, aspiração ou desejo relacionado a um dos 19 valores do modelo teórico refinado (SCHWARTZ *et al.*, 2012). O instrumento pedia que os participantes indicassem sua semelhança com as pessoas descritas por uma escala tipo *Likert* de seis pontos, onde: 1 = não se parece nada comigo e 6 = se parece muito comigo.

Para caracterização dos participantes, foram levantadas as variáveis sociodemográficas: idade, escolaridade, repetência e evasão escolar, tempo que está cumprindo medida restritiva de liberdade, estrutura familiar, local de residência. Ao final, foram inseridas quatro perguntas abertas sobre sonhos, arrependimentos, conselhos e projetos de vida. As perguntas foram: (1) Quando criança, quais eram seus sonhos para quando você crescer? E agora, quais são os seus sonhos? (2) Se você pudesse voltar no tempo, diga uma coisa que você fez e que hoje se arrepende e não faria de novo? (3) Que conselho você daria a alguém para ele jamais vir parar em uma Unidade de Internação? (4) O que você acha que é capaz de fazer para melhorar sua vida e a vida das pessoas que são importantes para você quando sair desta instituição onde se encontra cumprindo a medida de privação de liberdade?

7.1.3 Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em ciências humanas e sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (Parecer nº 2.712.610, de 14 de junho de 2018, processo CAAE 85632018.0.0000.5540). Foi também autorizada pelos órgãos governamentais responsáveis pelo sistema socioeducativo no Distrito Federal: Vara de Execuções de Medidas Socioeducativas (VEMSE) do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) – responsável pelo acompanhamento judicial da medida socioeducativa restritiva de liberdade; Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) – responsável pela política educacional do DF ao adolescente infrator; Secretaria de Estado de Políticas para Crianças e Adolescentes (SECriança) – responsável em dar execução à medida restritiva de liberdade (DISTRITO FEDERAL, 2014). Em 2019, com início de um novo governo, a SECriança passou a ser uma subsecretaria ligada à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS).

Todas as UIs do DF abrigavam infratores do sexo masculino em regime de internação. O acesso aos adolescentes ocorreu após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo diretor da Unidade, responsável pela tutela estatal dos jovens. Os questionários foram preenchidos voluntariamente pelos adolescentes após leitura e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, sendo explicado sobre os objetivos do estudo e a possibilidade de desistirem de participar a qualquer momento e que a participação não implicaria em progressão nem prejuízo no cumprimento da internação. O instrumento foi aplicado entre os dias 20 de junho e 31 de julho de 2018.

Todo o processo de aplicação foi coordenado e supervisionado pelo pesquisador, sendo o único a passar informações sobre o instrumento e a tirar dúvidas dos adolescentes, uniformizando assim tanto as orientações como as respostas às dúvidas feitas pelos adolescentes. As dúvidas quanto a essas palavras foram retiradas pelo pesquisador durante o preenchimento do questionário, socializando a todos os presentes tanto a pergunta quanto a resposta. O instrumento foi respondido em salas com grupos de até 15 respondentes. Os adolescentes primeiramente responderam o *PVQ-RR 57*, em seguida as variáveis sociodemográficas, finalizando com as respostas às perguntas abertas.

A ordem de aplicação nas UIs foi aleatória, à medida que se recebeu autorização para aplicação do instrumento pela Direção. A UISS foi a única a receber uma designação de ordem pelo pesquisador tendo em vista a ocorrência de um homicídio dentro desta UI no dia 11/07. Por essa razão foi a última UI onde o instrumento foi aplicado de modo a diminuir o impacto deste evento na coleta de dados. O instrumento foi aplicado na seguinte sequência: UIP, UIPSS, Uibra, Uniss, Uibra, Unire, UISM e UISS.

7.1.4 Resultados do *Survey*

7.1.4.1 Análise *PVQ-RR 57*

Verificou-se que a estrutura do instrumento se ajustou ao modelo teórico por intermédio de escalonamento multidimensional confirmatório (*multidimensional scale – MDS*) com os escores fatoriais dos valores de segunda ordem (Autotranscendência, Abertura a Mudanças, Autopromoção e Conservação) do modelo teórico refinado de Schwartz *et al.* (2012), uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para a verificação do ajuste modelo para verificação das médias fatoriais predominantes de cada um dos 19 valores do modelo (PASQUALI, 2005;

SCHWARTZ *et al.*, 2012; TABACHNICK; FIDELL, 2001; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016).

Com vistas a melhor compreender o perfil de valores da amostra, a partir das médias fatoriais das quatro dimensões do modelo teórico calculou-se a diferença entre os valores opostos (Autotranscendência – Autopromoção; Abertura a Mudanças – Conservação). Por esses valores, elaborou-se um gráfico de distribuição sobre o pertencimento da amostra entre dois eixos das quatro dimensões de segunda ordem do modelo. Indivíduos que tiveram a diferença igual a zero foram retirados do gráfico por serem considerados bivalentes.

Escalonamento multidimensional

Para execução do MDS, a amostra ajustada após a retirada dos indivíduos com *missings* superiores a 5% foi de N=333. Os indivíduos que tiveram *missings* inferiores a 5% tiveram lançamentos imputados pela mediana (GARSON, 2015; HAIR *et al.*, 2005; TABACHNICK; FIDELL, 2001; VAN BUUREN, 2015). Pelo MDS buscou-se verificar as relações entre os itens da escala de valores e em quais dimensões de segunda ordem se agruparam. Foram usadas transformações ordinais de proximidade, sendo utilizada a distância euclidiana como medida de dissimilaridade por transformação monotônica de dados em escores-Z (BILSKY; JANIK; SCHWARTZ, 2011; SCHWARTZ *et al.*, 2012). Os critérios para julgamento do ajuste do escalonamento foram: S-Stress 1 – *Standardized Residual Sum of Squares* e o índice de dispersão (*Dispersion Accounted For – DAF*), cujos valores aceitáveis devem ser inferiores a 0,20 (KRUSKAL; WISH, 1978); e o coeficiente de congruência de Tucker (*Tucker Congruence Coefficient – TCC*), cujo valor aceitável deve ser superior a 0,90 (TUCKER, 1951).

Para melhor representação gráfica, a distância em relação ao centro foi calculada considerando o \log_{10} . Os tratamentos estatísticos de limpeza dos dados e verificação do MDS foram realizados pelo programa estatístico IBM SPSS (*statistical package for the social sciences*) versão 23.

Análise fatorial confirmatória

Verificado o ajuste do modelo, realizou-se a AFC. Pela AFC buscou-se avaliar se o grau de discriminação dos 19 valores do modelo teórico refinado desenvolvido por Schwartz *et al.* (2012) e validado para o Brasil por Torres, Schwartz e Nascimento (2016) também poderia ser aplicado a adolescentes do DF em ambiente restritivo de liberdade. Tal qual Torres, Schwartz e Nascimento (2016), também foi realizada a AFC de cada um dos valores de segunda ordem

do modelo teórico para obtenção dos índices de ajustes adequados a um amplo número de fatores latentes (CIECIUCH; DAVIDOV, 2012).

A AFC foi realizada pelo programa IBM Amos 23 com a amostra ajustada de $N=296$, após a verificação e retirada dos *outliers* multivariados pela distância de Mahalanobis superiores a 88,38 ($df= 60$; $\chi^2= 0,01$), considerada por Pasquali (2005) e Tabachnick e Fidell (2001) como suficiente para uma AFC por ter uma amostra cinco vezes superior ao número de quesitos do instrumento. Os índices de ajuste múltiplos utilizados para verificar a aceitabilidade do modelo foram: o qui-quadrado ponderado (χ^2/df), o índice de comparação de ajuste (CFI – *Comparative Fit Indices*), a raiz do erro de aproximação do valor médio quadrático (RMSA – *Root Mean Square Error of Approximation*), o resíduo do valor médio quadrático padronizado (SRMR – *Standardized Root Mean Squared Residual*) e os resíduos estimados das matrizes (GFI – *Goodness-of-fit*):

- a) χ^2/df é um indicador de modelagem de equações estruturais;
- b) CFI é um índice que compara o modelo proposto com um conjunto de outros modelos;
- c) RMSA é o indicador visa a corrigir a tendência do qui-quadrado em rejeitar um modelo com base no tamanho da amostra;
- d) SRMR é a média da raiz quadrada dos resíduos padronizados;
- e) GFI é uma medida que compara os resíduos das matrizes de dados observadas e estimadas.

Foram considerados como bons indicadores de ajuste os valores: $\chi^2/df < 2,5$ (ULLMAN, 2007); de CFI $> 0,90$ (BENTLER, 1990); RMSA $< 0,08$; SRMR $< 0,08$ (MARSH; HAU; WEN, 2004); GFI $> 0,90$ (KLINE, 2010). O modelo teórico previu 19 fatores contíguos de valores, cada um medido com três itens. O método de estimação utilizado foi o da máxima verossimilhança que permite a obtenção de melhores resultados mesmo com a violação de pressupostos de normalidade (MARÔCO, 2011).

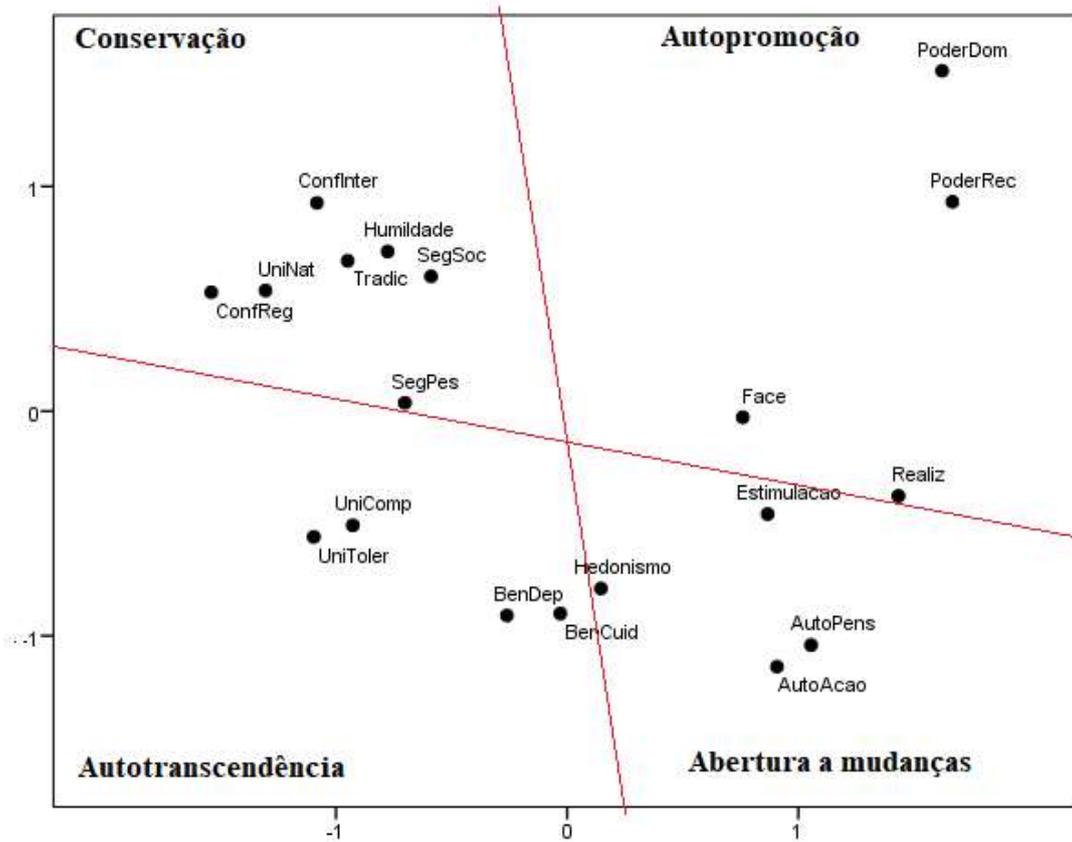
7.1.4.2 Resultados PVQ-RR 57

Escalonamento multidimensional

O MDS confirmou a estrutura de 19 valores no modelo teórico dentro dos valores de segunda ordem: o índice de Stress-1 foi de 0,141; o índice de dispersão (DAF) foi de 0,980; o Coeficiente de Congruência de Tucker (*Tucker Congruence Coefficient* – TCC) foi de 0,990. A ordenação desses valores, se comparada com o modelo teórico, não obteve a mesma ordenação,

havendo diversas inversões (Gráfico 1), além do valor Universalismo Natureza ter ficado fora da dimensão de Autotranscendência e dentro da dimensão de Conservação.

Gráfico 1 – MDS da amostra



Fonte: Presente pesquisa.

Análise fatorial confirmatória

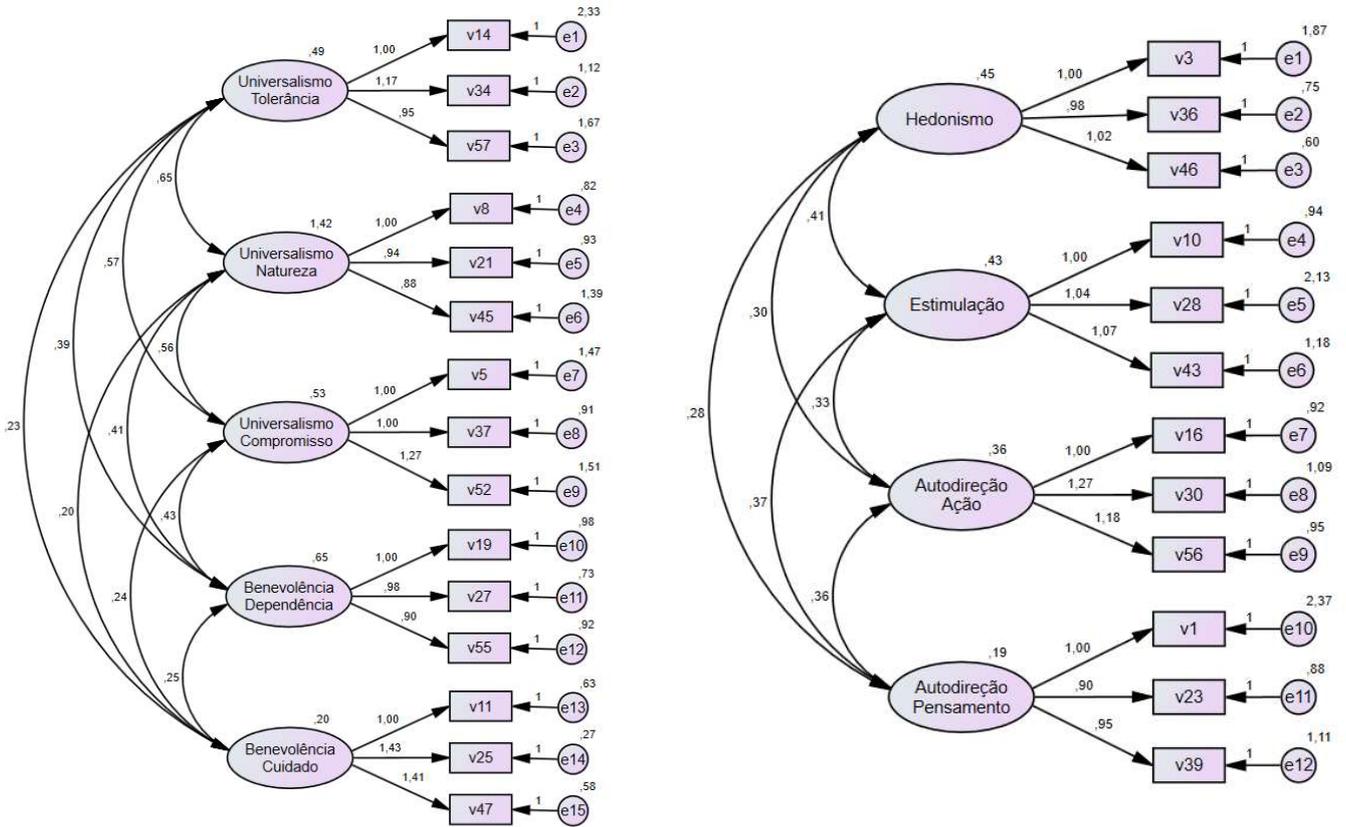
O modelo foi considerado satisfatório em quase todos os índices das quatro dimensões do modelo teórico, salvo a dimensão de Conservação no índice de SRMR (Tabela 2). Apesar de não atenderem a todos os índices, as cargas fatoriais foram semelhantes aos dados obtidos por Torres, Schwartz e Nascimento (2016) (Figuras 3 e 4).

Tabela 2 – Índices da AFC

SRMR	GFI	RMSA	CFI	χ^2 / df	<i>p</i>
<i>Autotranscendência</i>					
0,088	0,935	0,057	0,933	1,97	0,001
<i>Abertura a Mudanças</i>					
0,072	0,96	0,045	0,952	1,59	0,005
<i>Autopromoção</i>					
0,13	0,954	0,054	0,932	1,86	0,001
<i>Conservação</i>					
0,108	0,907	0,063	0,892	2,17	0,001

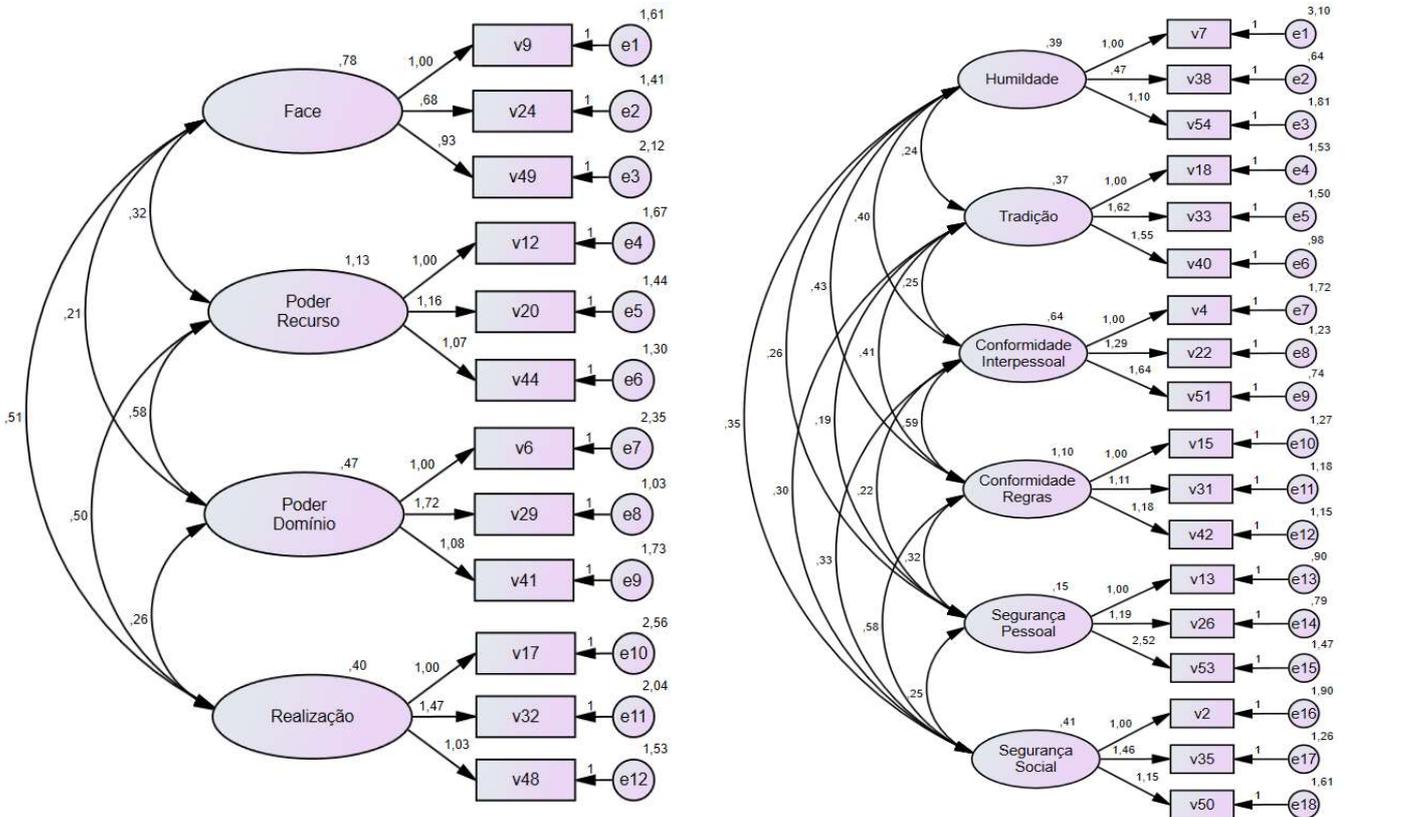
Fonte: Presente pesquisa.

Figura 3 – Estrutura do valor de segunda ordem: Autotranscendência e Abertura a Mudanças



Fonte: Presente pesquisa.

Figura 4 – Estrutura do valor de segunda ordem: Autopromoção e Conservação



Fonte: Presente pesquisa.

Mapeamento dos valores

As médias obtidas por cada valor e de suas respectivas dimensões (Tabelas 3 e 4) indicaram como predominantes as dimensões de Abertura a Mudanças e Autotranscendência. As maiores frequências foram as dos valores Benevolência Cuidado, Benevolência Dependência, Segurança Pessoal e Autodireção Ação que, respectivamente, estão associados às motivações de: devoção e bem-estar de grupos mais próximos (*ingroup*); ser verdadeiro e confiável junto ao *ingroup*; preocupação pessoal no ambiente de maior convívio; liberdade para determinar suas próprias escolhas e ações (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669). O gráfico de distribuição (Gráfico 2) nos mostra haver maior aproximação dos adolescentes aos valores de Autotranscendência e Abertura a Mudanças.

Tabela 3 – Frequências de valores

	Valores	\bar{X}	\pm	C_v
Autotranscendência	Benevolência Cuidado	5,37	0,78	14,54
	Benevolência Dependência	4,98	1,04	20,96
	Universalismo Compromisso	4,59	1,10	23,91
	Universalismo Tolerância	4,08	1,10	26,97
	Universalismo Natureza	4,05	1,30	32,02
	Geral	4,61	0,79	17,14
Abertura a Mudança	Autodireção Ação	4,82	0,97	20,17
	Hedonismo	4,72	1,01	21,34
	Autodireção Pensamento	4,50	0,87	19,32
	Estimulação	4,49	1,04	23,04
	Geral	4,63	0,75	16,29
Autopromoção	Face	4,44	1,15	25,92
	Realização	4,27	1,13	26,56
	Poder Recurso	3,13	1,37	43,97
	Poder Domínio	2,82	1,20	42,56
	Geral	3,66	0,87	23,77
Conservação	Segurança Pessoal	4,82	0,90	18,71
	Humildade	4,47	0,99	22,26
	Segurança Social	4,40	1,14	25,90
	Conformidade Interpessoal	4,02	1,26	31,28
	Tradição	3,83	1,12	29,32
	Conformidade Regras	3,67	1,36	1,31
	Geral	4,20	0,81	19,18

C_v – Coeficiente de variância

Fonte: Presente pesquisa.

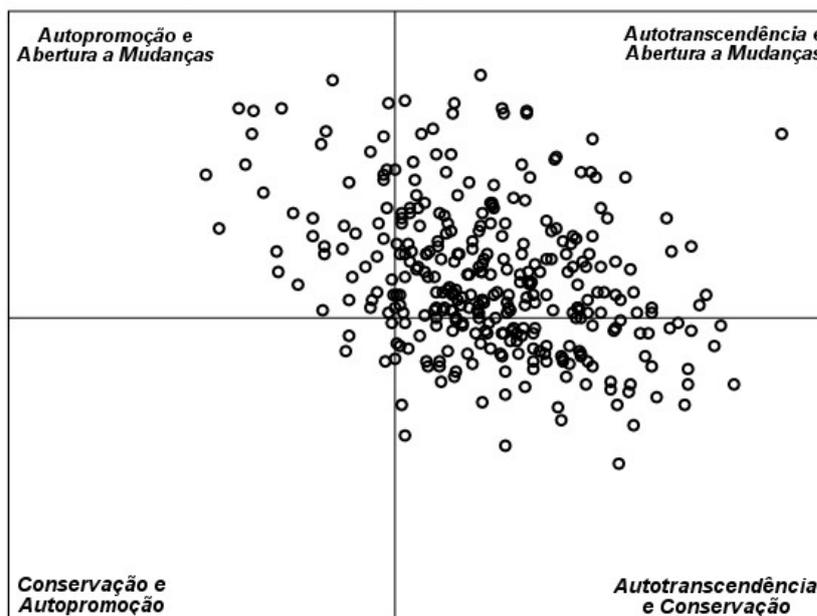
Tabela 4 – Frequências combinadas dos valores de segunda ordem

	Autopromoção	Autotranscendência	Total
Abertura a Mudança	43 (13,1%)	185 (56,6%)	228 (69,7%)
Conservação	4 (1,2%)	95 (29,1%)	99 (30,3%)
Total	47 (14,4%)	280 (85,6%)	327 (100,0%)

$\chi^2=12,317$; $p0,001$

Fonte: Presente pesquisa.

Gráfico 2 – Gráfico de distribuição de valores de segunda ordem



Fonte: Presente pesquisa.

Resultados das variáveis sociodemográficas

Os resultados das variáveis sociodemográficas confirmaram os dados do Conselho Nacional de Justiça (2012) e da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013) sobre índices de reprovação e evasão escolar no ambiente socioeducativo (Tabela 5). O tempo médio que os adolescentes disseram ter ficado evadidos da escola foi de 20,77 meses ($\pm 17,3$). A idade média da amostra foi de 17 anos ($\pm 1,25$). A série predominante foi o 8º ano. A série apontada com maior frequência de reprovações foi o 6º ano. A distorção de idade/série média foi de 4,18 ($\pm 1,6$) anos (fruto tanto do tempo de evasão como do número médio de repetências ($\bar{X} = 2,41 \pm 1,3$)). O percentual de adolescentes da amostra com dois ou mais anos de distorção idade-série foi de 95,2%.

As famílias descritas pelos adolescentes, em sua maioria, eram conduzidas pelas mães, compostas por um número médio de 5,3 pessoas ($\pm 2,3$ pessoas), havendo um número médio de 2,5 pessoas ($\pm 1,6$ pessoa) responsáveis pelo seu sustento, moradores das regiões de maior

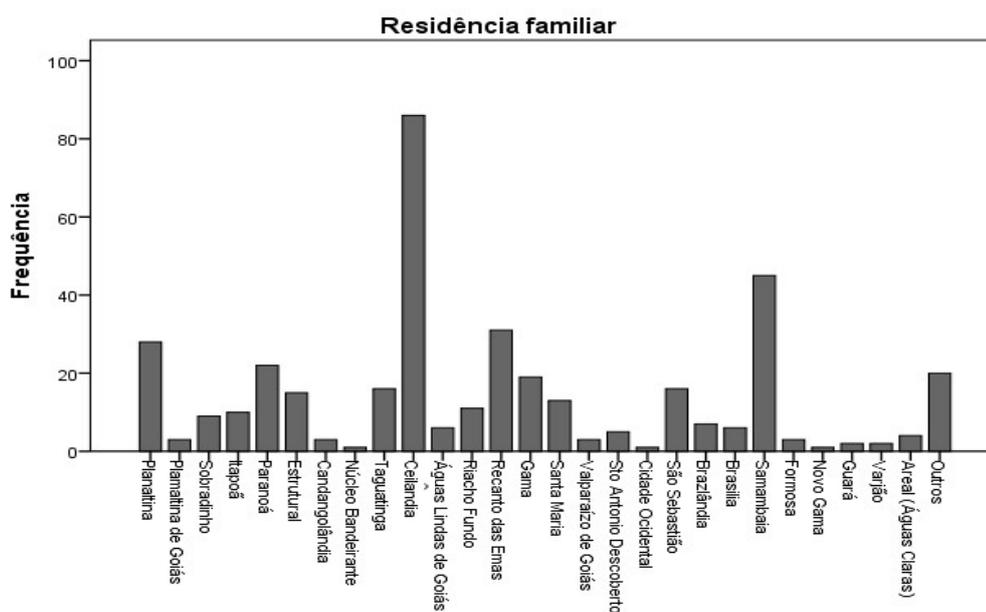
pobreza e piores índices sociais de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Tabela 5 – Reprovações e evasão escolar

<i>Evasão escolar</i>	F	%
Sim	337	83,4
Não	62	15,3
Não responderam	5	1,8
<i>Reprovações</i>		
Não reprovou	24	5,94
Uma vez	65	16,09
Duas vezes	119	29,46
Três vezes	107	26,49
Mais de três vezes	65	16,09
Não informado	24	5,94

Fonte: Presente pesquisa.

Gráfico 3 – Local onde o adolescente indicou morar a família



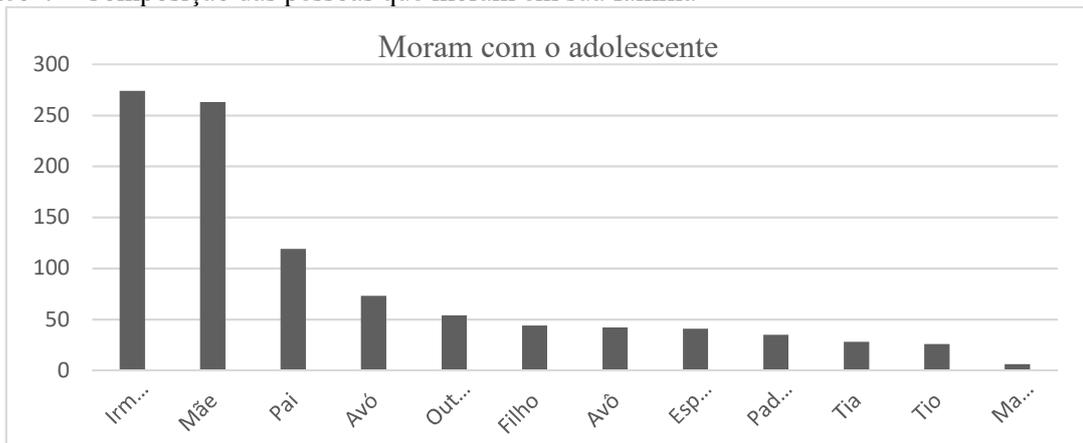
Fonte: Presente pesquisa.

Tabela 6 – Composição familiar

<i>Composição familiar</i>	F	%
até 3	69	17,08
De 4 a 6	240	59,41
De 7 a 9	64	15,84
Mais de 9	21,00	5,20
Não responderam	10	2,48

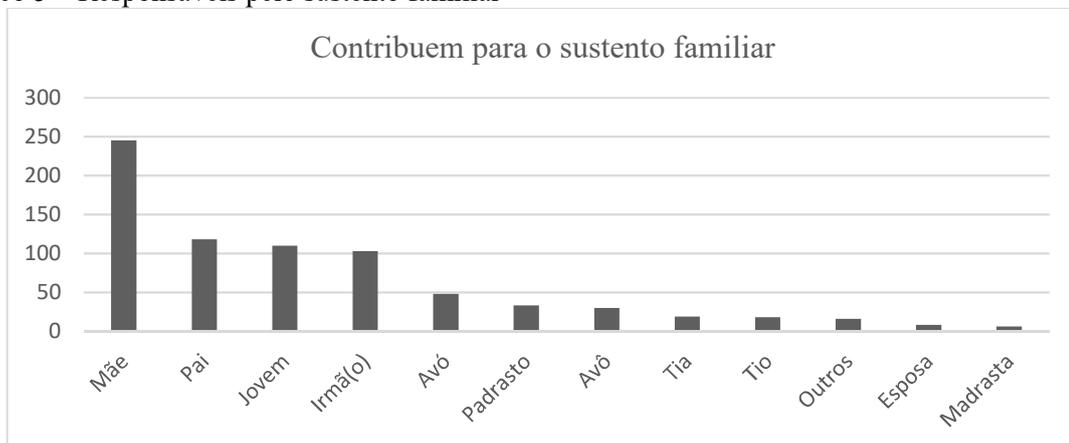
Fonte: Presente pesquisa.

Gráfico 4 – Composição das pessoas que moram em sua família



Fonte: Presente pesquisa.

Gráfico 5 – Responsáveis pelo sustento familiar



Fonte: Presente pesquisa.

7.1.4.3 Análises das perguntas abertas

Pelas respostas dos adolescentes sobre seus sonhos de infância e sonhos atuais buscou-se verificar frequências e correlações dos sonhos dos adolescentes com variáveis sociodemográficas. Os dados foram analisados pelo programa estatístico IBM SPSS versão 23. Utilizou-se o índice de correlação de Spearman para indicar a força de associação entre as variáveis (HAIR *et al.*, 2005).

O conteúdo das perguntas abertas e a frequência das palavras significativas foram analisados pelo software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) 0.7 alpha 2. As análises de conteúdo dos segmentos de textos (STs) foram feitas após levantamentos estatísticos do *corpus* textual e da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

A CHD é uma análise lexical do material textual, de seus contextos e vocabulário. A CHD fornece resultados por meio de uma análise fatorial de correspondência que representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes estabelecidas, possibilitando uma análise tanto qualitativa quanto quantitativa dos dados (CAMARGO; JUSTO, 2013). Também pela CHD, realizou-se uma análise de similitude dos segmentos de textos (STs) que possibilitou identificar ocorrências e conexões entre as palavras auxiliando na identificação da estrutura do corpus textual, distinguindo partes comuns e suas especificidades (RATINAUD; MARCHAND, 2012).

As respostas às perguntas foram agrupadas em dois eixos. A composição desses eixos deve-se à aproximação temática entre os STs. Os eixos estabelecidos foram: Sonho e Melhorar de vida; Arrependimento e Conselho.

As perguntas (1) e (4) compuseram o eixo Sonho e Melhorar de Vida por tratarem de impressões de futuro e projetos de vida. Na resposta à primeira pergunta, buscou-se obter uma descrição dos adolescentes sobre os sonhos de infância, caso tivessem, se ainda lembravam qual era e quais eram os sonhos atuais. Na quarta pergunta, responderam sobre o que eles precisariam fazer para mudar e melhorar a realidade deles e das pessoas que eram importantes. Por essas perguntas buscou-se também inventariar a presença ou não de projetos e objetivos de vida.

As perguntas (2) e (3) compuseram o eixo Arrependimento e Conselho por tratarem de experiências vividas no passado. Pelas respostas buscou-se obter a descrição de arrependimentos sobre atitudes e comportamentos que tiveram, além de verificar a noção dos adolescentes sobre as causas que os levaram a parar em uma UI.

Para a análise, foram levadas em consideração as variáveis idade e escolaridade para verificar alguma correlação tanto com as perguntas como com os resultados dos valores de segunda ordem inventariados pelo instrumento *PVQ-RR 57* (SCHWARTZ *et al.*, 2012; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016). Segundo o modelo teórico, os valores de segunda ordem poderiam ser agrupados e denominados como valores de Autoexpansão ou valores de Autoproteção. Valores de Autoexpansão consistem no conjunto de valores da dimensão Autotranscendência e de Abertura a Mudanças; valores de Autoproteção, consistem nos valores das dimensões de Conservação e de Autopromoção.

7.1.4.4 Resultados das perguntas abertas

Dentre os participantes, sete adolescentes se recusaram a dizer se tinham ou não sonhos e percentuais das respostas dos demais adolescentes sobre seus sonhos de criança e sonhos

profissionais atuais foram tabulados (Tabela 7). Os resultados das CHD dos segmentos de textos (STs) indicaram não haver nenhuma significância das respostas frente a variáveis de idade (superior ou inferior a 18 anos), escolaridade (Fundamental ou Médio), valores de segunda ordem (Autoexpansão e Autoproteção). Esses resultados indicam uma homogeneidade das respostas entre os participantes, não havendo prevalência quanto a idade, escolaridade ou mesmo seus valores.

Tabela 7 – Sonhos e profissões (de criança e atual)

		F	%
<i>Sonho de criança</i>	Sim	343	85
	Não	54	13
	Não respondeu	7	1,7
<i>Sonho atual</i>	Sim	222	42
	Não	171	55
	Não respondeu	11	2,7

Fonte: Presente pesquisa.

Foram encontradas correlações significativas em variáveis do instrumento (Tabela 8). Foram testadas as correlações de Spearman entre as variáveis: Sonho de criança x Sonhos atuais; Sonho atual x Escolaridade; Sonho de criança x Escolaridade; Tempo de evasão escolar x sonho atual; Número de reprovações x Sonho atual; Tempo de evasão escolar x Sonho de criança; Sonho atual x adolescente provedor.

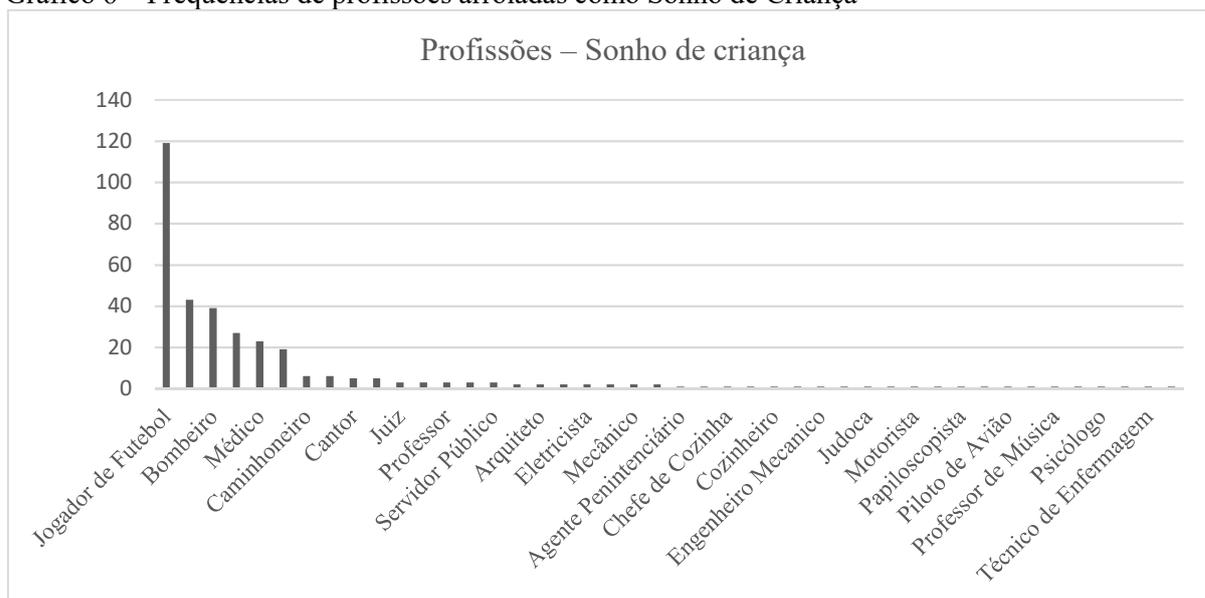
Tabela 8 – Correlações de variáveis

	<i>Correlações</i>	Índices de correlações de Spearman	
		<i>r</i>	<i>p-valor</i>
<i>Variáveis</i>	Sonho de criança x Sonhos atuais	0,293	0,001
	Sonho de criança x Escolaridade	0,106	0,017
	Tempo de evasão escolar x sonho atual	-0,168	0,001
	Tempo de evasão escolar x sonho de criança	-0,42	0,353
	Sonho atual x adolescente provedor	-0,062	0,225

Fonte: Presente pesquisa.

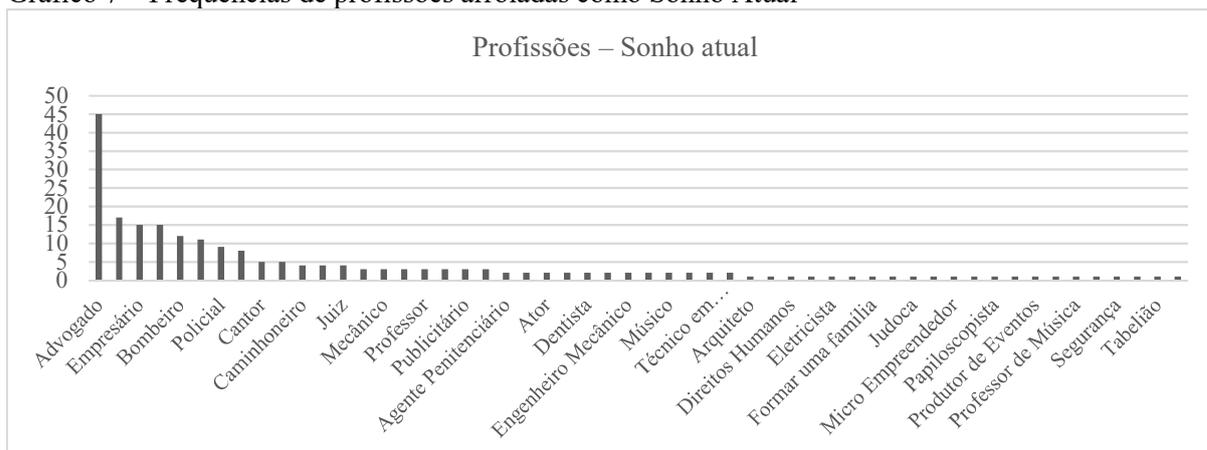
Nos Gráficos 6 e 7 foram tabuladas as profissões concebidas como Sonho de Criança e Sonho Atual. As principais escolhas associadas a Sonho de Criança em um rol de 44 profissões foram: Jogador de Futebol; Advogado; Bombeiro; Policial; Médico e Engenheiro. As principais escolhas associadas a Sonho Atual em um rol de 41 profissões foram: Advogado; Engenheiro; Médico; Empresário; Bombeiro; Jogador de Futebol.

Gráfico 6 – Frequências de profissões arroladas como Sonho de Criança



Fonte: Presente pesquisa.

Gráfico 7 – Frequências de profissões arroladas como Sonho Atual



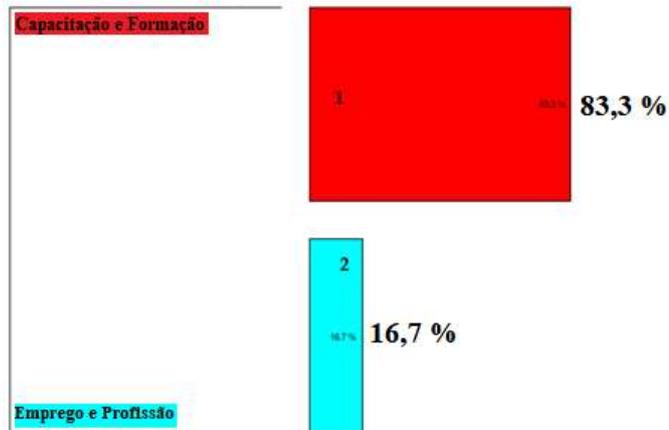
Fonte: Presente pesquisa.

Corpus textual – Eixos Sonho e Melhorar de Vida

O corpus textual geral do eixo Sonho e Melhorar de Vida foi composto por 404 textos, separados por 404 STs, com o aproveitamento de 304 STs (75,25%). Emergiram 5.872 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 582 formas distintas e 275 palavras com uma única ocorrência. O número de STs igual ao número de texto indicou que as respostas obtidas foram curtas.

A partir do resultado da soma do qui-quadrado absoluta dos STs do eixo Sonho e Melhorar de Vida, optou-se por reagrupá-las e analisar os resultados da CHD separadamente em duas classes: Sonho e Melhorar de Vida. A CHD da classe Sonho indicou haver duas subclasses de STs (Figura 5): Capacitação e Formação; Emprego e Profissão (Quadro 3).

Figura 5 – STs Eixo Sonho



Fonte: Presente pesquisa.

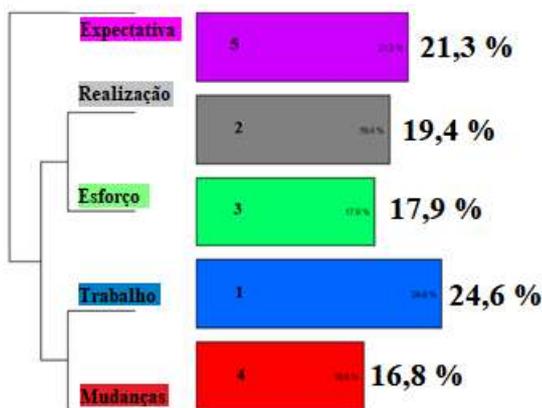
Quadro 3 – Perfil de STs Eixo Sonho

Eixo		Perfil dos STs	Palavras Significativas ($p > 0,05$)
S o n h o	Capacitação e Formação	<ul style="list-style-type: none"> - “Meu sonho é sair dessa vida, dar uma casa para minha mãe, ter filho e se formar em perito criminal”. - “Meu sonho é conquistar uma casa para minha família, fazer uma faculdade de direito e ser alguém na vida”. - “Sair da internação e terminar os meus estudos. Cursar uma faculdade de engenharia e dar o melhor para minha família” 	família; vida; sonho; ajudar; formar; faculdade; terminar estudos; sair; ter; fazer
	Emprego e Profissão	<ul style="list-style-type: none"> - “Ser policial militar ou advogado”. - “Ser advogado para soltar as pessoas que precisam”. - “Meu sonho, não. Meu foco é ser advogado”. - “Estudar bastante e ser policial”. 	advogado; bombeiro; policial; militar

Fonte: Presente pesquisa.

A CHD da classe Melhorar de Vida sugeriu haver cinco subclasses de STs: Trabalho, Realização, Esforço, Mudanças e Expectativa (Figura 6). A CHD evidenciou haver uma relação de maior similitude entre os STs das subclasses Realização e Esforço, bem como entre os STs das subclasses Trabalho e Mudanças (Quadro 3).

Figura 6 – STs Eixo Melhorar de Vida



Fonte: Presente pesquisa.

Quadro 4– Perfil de STs Eixo Melhorar de Vida

<i>Subclasse</i>	<i>Perfil dos STs</i>	<i>Palavras Significativas (p>0,05)</i>
<i>Expectativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Mudar de vida, arrumar um trabalho, terminar meus estudos e fazer uma faculdade para dar do bom e melhor para minha mãe”. - “Trabalhar, terminar os estudos, fazer uma faculdade e fazer diferença na sociedade”. - “Mudar de vida, começar a trabalhar, ajudar minha família, mas primeiro terminar os estudos e começar uma faculdade”. 	estudo; terminar; faculdade; atitude; melhor; fazer
<i>Realização</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Não quero essa vida. Ela é ruim demais. Quero terminar meus estudos; dar orgulho para minha mãe, minha família e seguir a vida sem fazer coisas erradas e agradecer a Deus”. - “Eu sou capaz de voltar a estudar e dar orgulho para minha mãe”. - “Trabalhar e estudar para conquistar o meu sonho e conseguir dar uma dentadura para minha mãe”. 	orgulho; dar; ajudar; mãe; família; conquistar; sonho; importante; realizar; capaz; querer; Deus; valor; trabalhar; ter
<i>Esforço</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Para diminuir o sofrimento de meu pai, eu vou voltar para casa dele e começar a estudar de novo”. - “Continuar estudando, continuar trabalhando, ouvir mais os pais, ser mais paciente e ter mais responsabilidade”. - “Estudar e trabalhar duro”. 	estudar; pai; profissão; voltar; continuar; trabalhar
<i>Trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> - “Arrumar um emprego e escutar os conselhos que são bons para mim”. - “Arrumar um emprego, me afastar das pessoas que fazem o mal, levar minha família para igreja e viver em paz com minha família”. - “Concluir o ensino superior e arruma um trabalho honesto”. 	arrumar emprego; honesto; cuidar; conseguir; feliz; escutar; poder; ser; querer

Fonte: Presente pesquisa.

Descrição do corpus textual – Eixo Arrependimento e Conselho

O corpus textual geral do eixo Arrependimento e Conselho foi composto por 404 textos, separados por 810 STs, com o aproveitamento de 620 STs (76,54%). Emergiram 6.770 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 523 formas distintas e 240 palavras com uma única ocorrência.

As classes de STs resultantes da CHD foram: Desejabilidade e Desalento. A classe Desejabilidade foi composta por duas subclasses de STs: Pessoal e Social. A classe Desalento foi composta por três subclasses de STs: Escolhas, Resultados Experimentados, Ações (Figura 7). As classificações atribuídas ao eixo Arrependimento e Conselho foram inferidas pelo pesquisador tendo a possibilidade de os adolescentes terem expressado uma disposição em atender uma desejabilidade social, provavelmente por influência de familiares e de agentes públicos envolvidos com a socioeducação (Quadro 5).

Figura 7 – STs Eixo Arrependimento/Conselho



Fonte: Presente pesquisa.

Quadro 5 – O perfil dos STs dos Eixos Arrependimento/Conselho

<i>Classes</i>	<i>Perfil dos STs</i>	<i>Palavras Significativas (p>0,05)</i>
<i>Desejabilidade Social</i>	- “Não pare de estudar, não use drogas, não se envolva com pessoas de má fé que não faz a coisa certa, que não desista de seu sonho mesmo que tenha problemas financeiros”. - “Continue a estudar e seguir uma vida honesta sem fazer coisa errada e ser alguém na vida, parar para pensar na sua vida e na sua família.”	errado; coisa; estudar; nada; parar; internação; sonho; amizade; desistir; certo; fazer; trabalhar
	- “Dê orgulho para sua família e que não precisa dessa vida para ter coisas melhores e que não levam para lugar nenhum. Só cadeia e caixão. Pense bem”. - “Eu cometi muitos atos infracionais. Hoje, eu me arrependo. Eu não cometo mais crimes. Não é porque estou apreendido, nem estou mentindo. É porque o crime não compensa. Só dá desgosto para sua mãe e para sua família”.	dar; família; pensar; futuro; querer; perder; cadeia; liberdade; igreja; sofrimento; consequência; amar; compensar; conseguir; ser; caminho
<i>Resultados Experimentados</i>	- “Eu não sairia da escola e não me envolveria no crime”. - “Eu me arrependo de ter entrado no crime. Se pudesse voltar no tempo eu não teria me envolvido”. - “Eu não sairia da escola e não me envolveria no crime”.	envolver; crime; não compensa; sair de casa
	- “Eu me arrependo de ter tirado a vida de alguém, ter vendido drogas e ter entrado na vida do crime”. - “Me arrependo de ter entrado na vida do crime e me arrependo muito de já ter matado muitas pessoas e ter feito ter feito outras coisas que não gosto de falar.”. - “Me arrependo de ter entrado para vida do crime muito novo e ter perdido a adolescência”.	arrepende; entrar; vida; crime; tirar; mundo; maconha; perdido; ter
	- “Não roubar, não matar, não traficar”. - “Me arrependo de ter roubado, usado drogas e desrespeitado minha família”. - “Não matar, não roubar. Mudar da vida da criminalidade”.	roubar; matar; usado drogas; traficar; dever; triste

Fonte: Presente pesquisa.

7.1.5 Discussão resultados do survey

A discussão desta fase do estudo alcançou os seguintes tópicos: aplicação do modelo teórico à realidade socioeducativa dos adolescentes do DF e sugestões temáticas para construção de oficina autobiográfica para ativação de valores próximos a atitudes éticas e pró-sociais. Sobre o modelo teórico, os dados confirmaram tanto a adequação à amostra como o uso do instrumento *PVQ-RR 57* adequado para inventariar valores. Os resultados confirmaram o modelo teórico refinado de valores (SCHWARTZ *et al.*, 2012) e apontaram evidências de validade do *PVQ-RR 57* para o público-alvo. A maioria dos indicadores foi aceita.

No MDS, o indicador de Stress-1 foi melhor que o encontrado por Schwartz *et al.* (2012) e Torres *et al.* (2016). A inversão da ordem entre valores e o índice de SRMR 0,08 encontrado

nos valores de Autotranscendência, Autopromoção e Conservação, sugere a necessidade de uma futura adaptação do instrumento às especificidades e ao perfil da amostra estudada, mas que não invalidou o uso do instrumento.

O perfil da amostra dos adolescentes que cumpriam medida de internação socioeducativa no DF seguiu o perfil nacional apresentado pelo CNJ (2012), principalmente no que diz respeito à estrutura social e familiar: oriundos das periferias, de classe social baixa, conduzida predominantemente pelas mães, com defasagem escolar na relação à idade e série. A repetência escolar foi maior no 6º ano do Ensino Fundamental, série escolar coincidente com a fase de transição da vida infantil para a adolescência, quando os alunos de escolas brasileiras passam a ter maior número de disciplinas e não mais um professor titular. Como a evasão escolar também provoca reprovação por faltas, reconhece-se que a reprovação e a evasão escolar estariam sobrepostas.

A distorção entre a média de idade e a série escolar superior a 4 anos, onde 95,2% dos adolescentes possuíam dois ou mais anos de distorção, está muito distante tanto da média brasileira como da média local que é de 31% (BAUER *et al.*, 2018). Esse resultado aponta para a necessidade de o sistema educacional do DF, sobretudo na escola pública, rever sua política pedagógica e investir em formação continuada de professores, na busca de ações conjuntas que promovam o sucesso escolar, motivem os estudantes para a aprendizagem e promovam relações construtivas, especialmente nessa fase da vida escolar do adolescente.

Ao comparar tempo de evasão escolar com sonhos atuais, os dados indicaram uma correlação negativa entre o tempo fora da escola com a presença de sonhos atuais justificando a dificuldade de os adolescentes construírem seus projetos de vida. Quer seja para auxiliar os adolescentes a construírem seus projetos de vida, quer seja para incluí-los em uma rotina de formação, esses dados corroboram como justificável o desenvolvimento de uma modalidade de ensino específica para a socioeducação.

A falta de sucesso na sua formação escolar, as dificuldades consequentes ao tempo de evasão escolar, os históricos de fracassos e de práticas de condutas não éticas e antissociais sugerem um senso comum de que os valores desses adolescentes seriam diferentes dos demais jovens que não cometeram atos infracionais. Os resultados, contudo, confirmaram a predominância de valores de Autotranscendência e de Abertura a Mudanças nos adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de internação, assim como os valores de outros adolescentes (DÖRING; DANIEL; KNAFO-NOAM, 2016; REZENDE JÚNIOR, 2018; REZENDE JÚNIOR; SÁ, 2016). Esses resultados apontam que os valores de adolescentes que cumprem medida de internação restritiva de liberdade no DF são semelhantes aos dos demais

adolescentes: desejosos por romper paradigmas, descobrir o mundo, ter novas experiências sem pensar nas consequências, preocupando-se mais com os outros que consigo mesmo.

A Autotranscendência está associada a motivações de filantropia, de compreensão, apreço, tolerância, atenção ao bem-estar de terceiros e do meio ambiente e justiça social (DANIEL *et al.*, 2015; SCHWARTZ, 2006a; SCHWARTZ *et al.*, 2012; TORRES; SCHWARTZ; NASCIMENTO, 2016). Mesmo sendo autores de atos opostos aos valores Autotranscendentes, quando se trata de seu núcleo familiar, os dados apontaram a Autotranscendência como uma dimensão de maior importância. Os adolescentes em contextos prisionais dão grande valor ao papel exercido por suas mães, consideradas por eles como sua rainha (*sic*). As respostas dos adolescentes podem estar expressando o desejo de suas mães de quererem que seus filhos tenham comportamentos associados à honestidade, tolerância e ao bem-estar de terceiros (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2012; DISTRITO FEDERAL, 2013; REZENDE JÚNIOR, 2014).

Os valores de Benevolência Cuidado e Benevolência Dependência sugerem motivações voltadas à dedicação e ao bem-estar dos membros do grupo interno, especificamente a um estreito círculo de familiares e amigos, e não no bem-estar dos outros na sociedade em geral. Já os valores de Benevolência Dependência sugerem para as motivações voltadas a uma identidade confiável e de fidelidade aos grupos aos quais estavam vinculados. Para os adolescentes estudados, a preocupação com os outros e seu bem-estar se referem aos grupos primários de referência e pertencimento, os núcleos centrais de relacionamento e convivência, como familiares e amigos (KOMATSU; BAZON, 2015; REZENDE JÚNIOR, 2014). A partir da preocupação existente com seu núcleo de relacionamentos, é possível promover ações pedagógicas que possam ampliar essa preocupação sugerindo a presença de um construto motivacional latente quanto a cuidar de outro.

Embora os resultados do MDS tenham apontado para o valor Universalismo Natureza fora da dimensão de Autotranscendência, foi mantida sua proximidade com a dimensão Conservação. A adjacência entre as dimensões de Autotranscendência e Conservação são compatíveis (SCHWARTZ *et al.*, 2012). A permanência desse valor na dimensão de Conservação sugere que os adolescentes da amostra teriam uma preocupação com a natureza por uma convicção heteronômica, como um cumprimento de regras sociais estabelecidas e não por uma compreensão de ser importante preservar a natureza para o bem-estar de todos. Esse dado também confirmou a hipótese do estudo realizado com adolescentes de Butler, Leshied e Fearon (2007), sendo encontrada uma relação inversa entre atitudes antissociais e atitudes ambientais.

Os resultados confirmaram a necessidade de ativação de valores Autotranscendentes e de Conservação para a promoção de atitudes éticas e pró-sociais (BENISH-WEISMAN, 2015; FELDMAN *et al.*, 2015; SEDDIG; DAVIDOV, 2018). A ativação de valores periféricos é possível quando feita por intermédio de valores centrais (ROKEACH, 1981). De acordo com as Tabelas 3 e 4, os índices dos valores de Conservação foram os menores na amostra. Sendo assim, é possível promover valores de Tradição (valor periférico associado à família), por valores Benevolência Cuidado (valor central, também associado à família). O reforço do valor Tradição pode promover aumento dos índices da dimensão de Conservação e promover atitudes éticas e observação de regras sociais.

Outra possibilidade de ativação de valores periféricos por intermédio de valores centrais que os dados sugerem é pela ativação dos valores de Segurança Pessoal, que compõem a dimensão Conservação. Segurança Pessoal é um valor que indica preocupação com a própria sobrevivência, alcançando também aqueles que compõem seu círculo imediato (SCHWARTZ *et al.*, 2012). O valor Segurança Pessoal pode justificar a manifestação de 32% dos adolescentes, mesmo sem condições de dar qualquer provimento financeiro à sua família por estarem acautelados, alegarem ser corresponsáveis pelo sustento e estabilidade familiar.

Schwartz *et al.* (2012) sugeriram que os valores Conformidade Regras e Tradição estariam associados a atitudes éticas. Diante desse resultado e pela proximidade dos valores de Segurança com Tradição, um projeto interventivo pode desencadear sua ativação pela memória com o desenvolvimento de atividades autobiográficas, visando à ativação do valor Tradição pelo valor Segurança (BARDI; SCHWARTZ, 2003; MAIO, 2010; MAIO *et al.*, 2001, 2009a; SCHWARTZ, 2006b).

Schwartz *et al.* (2012) apontaram haver uma correlação positiva entre Universalismo Compromisso e Universalismo Natureza, o que justifica intervenções voltadas para a ampliação da ideia de terceiros e da interligação existente do indivíduo com a sociedade. Uma possibilidade de ativação de valores Autotranscendentes e a ampliação da compreensão dos adolescentes sobre a importância de terceiros podem ser alcançadas por intervenções associadas à Educação Ambiental pela ótica da Ecologia Humana (BENISH-WEISMAN, 2015; FELDMAN *et al.*, 2015). Tais intervenções buscam dialogar os sujeitos consigo mesmos, com os outros e com os contextos onde estão inseridas suas relações e dos processos de interpretação de suas ações (PATO; CATALÃO; SÁ, 2009; PATO; DANSA; CORRÊA, 2014).

Dentro da dimensão Abertura a Mudanças, o valor com maior média foi de Autodireção Ação, associado à escolha por objetivos próprios, independentes, autossuficiência, a busca por excitação, novidade e mudanças. A elevada média desse valor nos ajuda a compreender os

possíveis motivos para escolhas imediatistas e inconsequentes de seus atos, bem como as manifestações de desalento encontradas nos STs quando se expressaram sobre seus arrependimentos. Desse modo, a prática delituosa dos adolescentes da amostra pode ser fruto de uma *aventura* em busca de uma realidade diferente do contexto de pobreza em que muitos estão inseridos. A excitação e o acesso a bens de consumo obtidos pelos primeiros delitos podem ter reforçado a permanência de práticas de atos infracionais.

Outra compreensão sobre as motivações associadas à Autodireção Ação pode ser feita quanto as escolhas profissionais dos adolescentes da amostra. Os sonhos profissionais significativamente escolhidos foram associados a profissões ligadas a um elevado dinamismo, emoção e aventura.

O segundo maior valor predominante da dimensão de Abertura a Mudanças foi o valor Hedonismo. Trata-se do valor associado às motivações voltadas para o atendimento de necessidades orgânicas de prazer, satisfação e autoindulgência. É um valor que tanto pode estar associado a atitudes violentas (MCDONALD *et al.*, 2015; SEDDIG; DAVIDOV, 2018) quanto à fuga do estresse e da competição, correlacionando-se negativamente com aspirações e a busca por objetivos associados ao valor de Realização (SCHWARTZ *et al.*, 2012).

Os índices elevados de Hedonismo, nesse contexto, tanto podem estar associados a condutas infracionais quanto a dificuldades de os adolescentes perseguirem seus projetos de vida. Tais conclusões podem ser confirmadas pelas expressões de desalento sobre as possibilidades de terem êxito para atingirem seus sonhos, dadas as dificuldades de empregabilidade a adolescentes com comprometimento infracional. A ativação do valor Realização, a partir das aptidões e qualidades dos adolescentes, pode ser uma estratégia de auxílio à busca desses sonhos.

As respostas dos adolescentes, indicando terem noção sobre as mudanças que a sociedade e familiares esperam deles, podem ser um reflexo de tentarem atender às demandas da sociedade, de darem respostas a partir de uma desejabilidade social. Observou-se também, uma desejabilidade pessoal em recuperar as perdas em consequência das condutas delituosas. Esse resultado pode indicar que a restrição de liberdade imposta pela medida judicial surtiu algum impacto sobre os adolescentes. A ausência de maiores resultados sugere que, apesar desse impacto, existe ainda um baixo alinhamento das atividades propostas nas UIs com as motivações dos adolescentes para qualificação de seus projetos de vida (LIAUDINSKIEN, 2005; MARINHO, 2013).

Vale ressaltar a marcante presença e citação da pessoa materna como razão e motivação para construção de projetos de vida. Suas expectativas e esforços estão voltados para a

realização e concretização de melhorias que as alcançassem, por perceberem haver uma maior fragilização das relações maternas em consequências de seus atos (EVANGELISTA, 2018).

Os resultados obtidos com os STs do eixo Arrependimento e Conselho podem indicar que os adolescentes possuíam certa clareza sobre as ilusões que acompanharam a prática delituosa: dinheiro fácil e uma vida sem obrigações e responsabilidades. Seus registros possibilitaram inferir que tais escolhas não surtiram os resultados esperados. Suas justificativas para saírem do envolvimento infracional foram semelhantes às obtidas por Chu *et al.* (2015): deixar de colocar a vida em risco, não ser mais foco de tristezas no ambiente familiar e poder oferecer um futuro melhor a eles.

O desalento expressado pode ser tanto uma evidência de arrependimento e de alguma contrição pelos atos cometidos, como também uma expressão de baixa expectativa objetiva para a construção de outros projetos de vida. Ou seja, haveria uma ideia do que deveriam fazer, mas ao mesmo tempo expressaram uma incapacidade para torná-los realidade.

Considera-se urgente que o Poder Público promova políticas que ofereçam capacitação, inserção profissional e apresentem opções concretas de futuro, com vistas à reinserção social desses adolescentes. Além de políticas públicas, práticas pedagógicas voltadas para inserção à solução de problemas, ao mundo do trabalho, ao protagonismo juvenil, oferecendo-lhes ferramentas que os ajudem a transformar a realidade que os cercam. Tais iniciativas podem ser confirmadas na revisão bibliográfica sobre o universo infracional realizada por Menon e Cheung (2018) e que apontaram como estratégias bem-sucedidas aquelas voltadas para: orientação e preparação profissional do adolescente; envolvimento comunitário; acompanhamento mais próximo de assistentes sociais e assistentes judiciais; programas de justiça restaurativa; oferta de ambientes de suporte e apoio ao egresso de promoção de autoestima; acompanhamento de saúde mental; assistência terapêutica holística e multissistêmica voltada para desenvolvimento projetos de vida e visão pessoal de futuro; e fortalecimento de identidade cultural.

Deste modo, a proposta do *survey* cumpriu seu objetivo. Os resultados recomendaram a viabilidade de um projeto interventivo de ativação de valores para a realidade infracional voltado para a promoção de atitudes pró-sociais e éticas. Os valores que carecem de ativação para orientarem as motivações dos adolescentes para esse fim devem ser: Tradição, Universalismo Natureza, Benevolência Cuidado e Realização.

Projetos interventivos que desencadeiem ativação de valores pró-sociais éticos pela memória por atividades autobiográficas e a promoção dos seus projetos de vida podem ser

viáveis. Requer, contudo, planejamento, sensibilidade para garantir a voz do adolescente, foco quanto a sua intencionalidade, por atendimentos individualizados e em pequenos grupos.

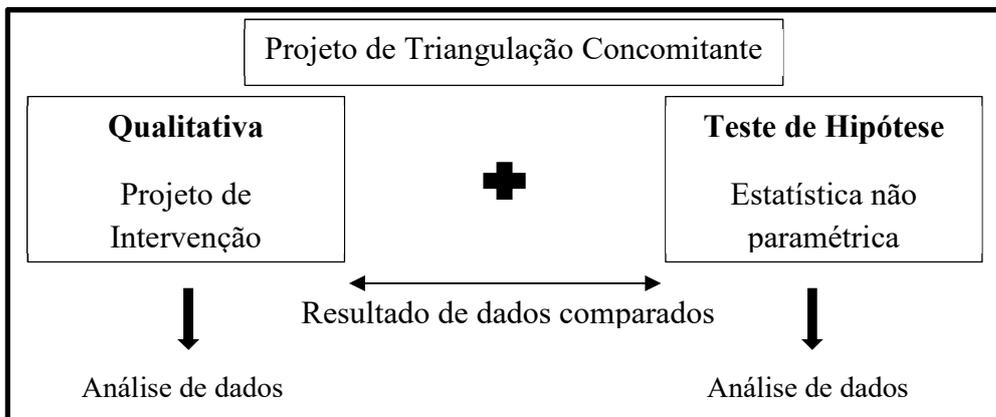
Sendo assim, pelo *survey*, o projeto interventivo para ativação de valores pró-sociais e éticos e qualificação dos projetos de vida dos adolescentes do universo socioeducativo do DF deve:

- a) reforçar o valor Tradição pelo valor Benevolência Cuidado – aumentar índices de Conservação;
- b) reforçar o valor Tradição pelo valor Segurança Pessoal – aumentar índices de Conservação;
- c) reforçar o valor Tradição – aumentar índice do valor Conformidade Regras;
- d) reforçar valores Universalismo natureza – ampliar a concepção de outros pelo valor Benevolência Cuidado pelo olhar da EH e da EA;
- e) autoconfrontar os adolescentes sobre os resultados de vida alcançados pelo valor Autodireção Ação, quando associados a comportamentos não éticos;
- f) reforçar os valores Hedonismo e Realização – por suas memórias, aumentar a percepção dos adolescentes sobre suas potencialidades, aptidões e habilidades.

7.2 PROJETO DE TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE DE INTERVENÇÃO AUTOBIOGRÁFICA E TESTE DE HIPÓTESE DE MUDANÇA DE VALORES ASSOCIADOS A ATITUDES PRÓ-SOCIAIS E ÉTICAS (SEGUNDA FASE)

A segunda fase desta pesquisa de multimétodo sequencial foi um projeto de triangulação concomitante. A abordagem da pesquisa foi por uma triangulação concomitante, com a coleta tanto de dados qualitativos e um teste de hipótese não-paramétrica, seguida de uma discussão sobre as convergências e divergências entre os dados (CRESWELL, 2010). Os dados qualitativos foram obtidos por uma oficina autobiográfica de narrativa de vida voltados para a sensibilização de valores associados com atitudes pró-sociais e éticas. O teste de hipótese foi uma análise do efeito da intervenção em mudar valores de adolescentes de uma UI socioeducativa do Distrito Federal (Figura 8).

Figura 8 – Delineamento de triangulação concomitante



Fonte: Creswell (2010, p. 247).

7.2.1 Projeto de intervenção

A estratégia de intervenção foi uma oficina autobiográfica de narrativas de vida com o pesquisador participante. Além de reforçar os valores voltados para atitudes éticas e pró-sociais e qualificação dos projetos de vida dos adolescentes, o projeto interventivo buscou promover uma aprendizagem coletiva com base na realidade, vivências e experiências dos adolescentes, buscando uma horizontalidade no diálogo entre eles e o pesquisador participante, de modo a desencadear mudanças que resultassem em benefício aos sujeitos (DEMO, 1982), por um olhar epistêmico da EH.

Durante a abordagem, coletou-se dados qualitativos e promoveu-se reflexões sobre as relações entre as histórias de vida, suas escolhas e valores, com a condição de restrição de liberdade. A intervenção, originalmente, foi pensada para ser desenvolvida no ambiente escolar da UI, por ser o espaço de maior pluralidade e capaz de considerar as relações, os sentidos, os valores e afetos; um espaço de maior fluidez, de criação, recriação e/ou manutenção (VIEIRA, 2016).

A escolha por oficinas autobiográficas e narrativas de vida justificou-se por:

- a) promover narrativas na primeira pessoa, possibilitando maior percepção sobre seus modos de vida e das condições que a cercam, ampliando um olhar sobre os diversos contextos e relações em que está inserido (PASSEGGI; ROCHA, 2012);
- b) ampliar a compreensão sobre conexão de cada um com o todo, promovendo uma consciência ambiental, integrada à EH (ANDERSON *et al.*, 2015; GAMBOA-BERNAL, 2015; HENDERSON, 2015);
- c) envolver todos os participantes, pesquisadores e colaboradores, implicando-os em um contexto de autoformação a partir de uma dialética sobre si mesmo (DOMINICÉ, 2010a; JOSSO, 2010a);
- d) estabelecer relações com as questões do tempo, de um passado já vivido, do tempo presente, de projeção de futuro e constituição de projetos de vida (DELORY-MOMBERGER, 2008; FERRAROTTI, 2010);
- e) ter o potencial de formação e transformação socioexistencial, autorreflexão e tomada de consciência (GÓRRIZ, 2008; JOSSO, 2007);
- f) promover uma identificação dos valores pessoais a partir de suas experiências de vida e dos contextos reguladores e autorreguladores resultantes do processo de formação (DOMINICÉ, 2010b; LECHNER, 2012; VIEIRA, 2016);

- g) ser um método centrado na vivência, na imaginação e capaz de reunir uma dimensão simbólica de aprendizado (BYINGTON, 1996, p. 74; PATO; CATALÃO; SÁ, 2009);
- h) ativar a memória dos adolescentes (CHAWLA, 1999; MAIO, 2010; PAKIZEH; GEBAUER; MAIO, 2007);
- i) promover valores Autotranscendentes e de Conservação como mecanismos de mudanças de valores pela autoconfrontação (MAIO *et al.*, 2001, 2009a, 2009b).

A escolha dos temas apresentados aos estudantes para as narrativas foi construída a partir de princípios da EA pela perspectiva da EH, com base nos dados obtidos no *survey* (primeira fase). A escolha dos princípios da EA perspectiva da EH justifica-se por ser uma intervenção de caráter transdisciplinar capaz de abordar questões práticas ligadas a valores humanos, crenças sociais e atitudes de modo que os participantes: (a) analisem criticamente a realidade que os cerca (b) compreendam que todos fazem parte tanto do problema como da solução, (c) se dispunham a fazer algo para a transformação das relações existentes consigo, com outros e com o ambiente em que estão inseridos. Uma aprendizagem crítica sobre o sentido das coisas que regem a vida cotidiana para permitir que o adolescente estabeleça uma conexão entre valores sociais e valores pessoais e promova sua autonomia em bases próprias e significativas.

A abordagem de intervenção recorreu procedimentos de coleta de dados diferenciados para o cruzamento das informações advindas de diferentes fontes da intervenção. Apesar do planejamento, as atividades não foram rigidamente prescritas, permitindo que as etapas do processo sofressem alterações de acordo com a dinâmica das relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa e os seus interesses. Muito mais que coletar dados, houve uma pretensão em desencadear processos de vivência e reflexão crítica sobre a múltiplas realidades, seu envolvimento pessoal como possível solução de seus problemas, e, sobre novas questões e novos desafios (CARVALHO, 2004, 2008; FREIRE, 1996; GADOTTI, 2009; GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

7.2.1.1 Contexto

Mesmo de posse de todas as autorizações impostas pelos órgãos competentes, tais como: autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília, da Vara de Execuções de Medidas Socioeducativa do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, das Secretarias de Estado do Distrito Federal responsáveis pelo atendimento socioeducativo

(SEJUS, SEEDF), a intervenção só teve início em 18/04 de 2019. Esse intervalo foi devido às mudanças de governo e de gestores do Sistema Socioeducativo do DF, após as eleições de 2018. A UIP foi a UI escolhida.

Com vistas a envolver os principais setores de atendimento socioeducativo da UIP, o Núcleo de Ensino (composto por professores da SEEDF) e a Gerência de Atendimento Psicossocial (composta por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais da Sejus), foram apresentados os resultados do *survey*, o detalhamento do projeto interventivo, seus objetivos, alcances, limites, um cronograma das intervenções e um convite aos profissionais para se envolverem no estudo e conhecerem o modelo teórico.

Esta apresentação foi feita primeiramente aos professores, logo no início do ano letivo. A intenção inicial era desenvolver o estudo junto com alguns professores, levando, inclusive, para dentro de sala de aula algumas temáticas para serem desenvolvidas na oficina, criando um espaço para um diálogo transdisciplinar. Dois professores manifestaram alguma disposição em se envolver na pesquisa, mas o envolvimento não foi efetivo.

Já o corpo de profissionais da equipe de atendimento técnico dos adolescentes, formada por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais da UIP, após ouvir o relatório, o modelo teórico e a estratégia de intervenção expressou um interesse muito mais ávido pelo estudo, querendo, inclusive, que a amostra fosse ampliada, incluindo mais módulos e maior amostragem. Infelizmente, isso não foi possível. Dentro das UIs do DF, quem dá a palavra final quanto ao desenvolvimento de atividades com o socioeducando, não é a equipe técnica, mas a Gerência de Segurança. No DF, em geral, não é a equipe de segurança que se organiza para garantir o atendimento solicitado pelos técnicos, mas é o atendimento técnico que se organiza para desenvolver as atividades com adolescentes sob os parâmetros da segurança.

Como a cultura de segurança é predominante no ambiente socioeducativo do DF, inclusive na UIP, o local por eles oferecido para a pesquisa foi desafiador: o pátio interno do módulo 1, durante um dos horários de banho de sol dos adolescentes, nas quintas-feiras, por duas horas, das 9 h às 11 h da manhã. Módulo é o local onde os adolescentes ficam alojados. Cada módulo na UIP possuía até seis quartos (celas) para até quatro internos.

Apesar dessas restrições, tanto a Direção como as chefias de segurança foram sensíveis à pesquisa e se empenharam para que ela ocorresse. Durante o período efetivo de atividades com os adolescentes, a atuação desses servidores foi determinante para garantir a continuidade do estudo, pois perceberam uma progressiva e nítida melhora nos comportamentos dos participantes, pois o módulo em questão era composto por adolescentes com intenso envolvimento em guerras de bairros.

O pátio do módulo era o espaço onde os adolescentes tinham o tempo de banho de sol. Havia duas mesas de concreto, cada uma com cinco bancos de alvenaria. Durante o banho de sol, no pátio, muitas vezes os adolescentes jogavam bola em espaço de aproximadamente 50 m², ladeado pelas paredes e grades. Era o espaço de distensionamento emocional. Ali jogavam bola, conversavam e passavam o tempo fora do quarto. As intervenções foram prejudicadas pelo contexto de dispersão do espaço.

A delimitação do espaço físico e do tempo oferecidos foram justificados pelos agentes de segurança. Não havia, na UIP, agentes de segurança suficientes para encaminhar e acompanhar as atividades. O limite temporal era em consequência da abertura dos quartos somente após o término do encaminhamento dos adolescentes que tinham aula naquele horário. A conclusão da atividade tinha que ser até às 11 h da manhã porque eram recolhidos a seus quartos para fazerem as refeições. Para se ajustar às condições oferecidas, houve a necessidade de reelaborar o cronograma e formato das atividades, adaptando-as às exigências impostas para a sua realização. Esse cronograma foi apresentado e aprovado pela segurança e pela direção da UIP.

Perto do final do semestre letivo foi permitido o encaminhamento dos jovens para um espaço fora do módulo, no espaço de multiuso da UI, onde pelo menos houve maior privacidade e menor dispersão dos adolescentes. No mês de julho, durante o recesso das atividades da escola, foi permitida a realização da intervenção no espaço físico da escola e permitida a realização de mais de um encontro semanal. Com um número maior de encontros na semana, foi possível o planejamento e gravação do vídeo pelos adolescentes como as histórias que queriam contar. A partir do vídeo, os adolescentes nomearam a oficina de intervenção autobiográfica de Papo Reto pra saber viver.

7.2.1.2 Estratégias

As estratégias utilizadas para a coleta de dados qualitativos do projeto de intervenção foram: diário de campo, entrevistas semiestruturadas dos adolescentes, redações dos adolescentes, conteúdo do vídeo produzido pelos adolescentes e entrevista da técnica responsável pelo acompanhamento socioeducativo de avaliação da intervenção.

7.2.1.3 Participantes

Os adolescentes eram internos da Unidade de Internação de Planaltina (UIP). A escolha dessa UI não foi aleatória, mas de conveniência: todos os adolescentes desta UI tinham idade inferior a 18 anos, eram do sexo masculino e houve apoio dos gestores da UI, da gerência técnica formada por psicólogos e assistentes sociais e da coordenação do núcleo de ensino da unidade (escola), que se interessaram pelo modelo teórico utilizado e quiseram conhecer a proposta de intervenção.

A amostra também não foi aleatória, mas de conveniência. Apenas módulo 1 da UI foi colocada como disponível para a intervenção, pois os demais tinham alguma atividade no contraturno do horário da escola. Esse módulo não participava dessas atividades porque era composto por rapazes com elevado grau de conflito e beligerância por causa de guerras entre gangues de bairro. Como o projeto interventivo tinha duração prevista de quatro meses, eles seriam os únicos com agenda livre para participar de todas as atividades no contraturno do horário escolar. No quadro 6 foram descritos os dados sociodemográficos dos sujeitos que participaram de todas as atividades interventivas.

Inicialmente, 13 adolescentes se manifestaram interessados em participar das oficinas. Entretanto, apenas 8 sujeitos concluíram todas as etapas. A redução da amostra foi em consequência da desistência de 3 adolescentes no primeiro encontro e a transferência de módulo de outros dois. O motivo da transferência foi a ciência do grupo quanto ao envolvimento de parceiros deles com o homicídio do pai de dois internos, que também faziam parte daquele módulo. Com isso, por questões de segurança, foram transferidos, inviabilizando a continuidade de participação. Para manutenção do sigilo, os participantes receberam codinomes bíblicos.

Quadro 6 – Descrição da amostra de participantes na oficina autobiográfica

Adolescente	Anos de idade	Escolaridade	Tempo de evasão	Distorção idade-série	Residência da família
1 SANSÃO	17	5º ano Ensino Fundamental	24 meses	7 anos	Planaltina – DF
2 JOSÉ	17	5º ano Ensino Fundamental	48 meses	7 anos	Planaltina – DF
3 MATEUS	16	6º ano Ensino Fundamental	24 meses	5 anos	Águas Lindas – GO
4 HÉBER	16	9º ano Ensino Fundamental	12 meses	2 anos	Sobradinho – DF
5 ISAQUE	16	9º ano Ensino Fundamental	48 meses	2 anos	Planaltina – DF
6 DAVI	16	8º ano Ensino Fundamental	24 meses	3 anos	Ceilândia – DF
7 AMÓS	16	1º ano Ensino Médio	16 meses	1 ano	Planaltina – DF
8 LUCAS	15	9º ano Ensino Fundamental	24 meses	1 ano	Planaltina – DF

Fonte: Presente pesquisa.

7.2.1.4 Instrumentos

Para qualificação dos participantes, os adolescentes preencheram as mesmas perguntas de qualificação da amostra realizada no *survey*, respondendo sobre: idade, escolaridade, repetência e evasão escolar, tempo que está cumprindo medida restritiva de liberdade, estrutura familiar, local de residência. Além desse instrumento, um roteiro foi aprovado junto à equipe gestora da UIP:

1. Apresentação do projeto ao corpo docente e definição dos grupos controle e experimental (*grupo controle não foi definido*);
2. Sensibilização inicial: “Conte para o grupo a situação mais engraçada que você já vivenciou ou presenciou? Apresentação do Projeto dos adolescentes, coleta de assinaturas, preenchimento do PVQ RR 57 e das respostas às perguntas abertas.
3. Infância – Sensibilização: rap vídeo Tempo de infância (<https://www.youtube.com/watch?v=gTk38WxbZa8>). Relate os melhores momentos quando você era criança. O que mais gostava de fazer? Quem você admirava, além de sua mãe? Quando é que você percebeu que não era mais criança?
4. Quando as coisas começaram a dar errado? – Sensibilização entrevista Luiz Alberto Mendes 1. https://www.youtube.com/watch?v=Q2WIMoKIP_k O que você achou semelhante do que ele falou com a sua vida? O que você faria no lugar dele? O que você acha dessa frase citada pelo autor: “A miséria e a desgraça não vêm como a chuva que cai do céu. Vêm através de quem tira lucro com isso” (Bertold Brecht);
5. Sua primeira vez ... Sensibilização <https://www.youtube.com/watch?v=Xh3P-2ieOjY> O autor descreveu a primeira experiência de prisão. Como foi sua primeira experiência de prisão? Como você sentiu e como foi a reação dentro de casa? Se você pudesse recontar essa história, como você recontaria?
6. Fale de seus pais ... Sensibilização Vídeo Michel X - <https://www.youtube.com/watch?v=Ku-hWft4f4o> Qual foi o dia que você estava em família que mais marcou a sua vida e por quê? Há alguma frase de seus pais que eles sempre falam e muitas vezes você não deu crédito? E agora? O que seus pais mais pediam para você fazer e quais eram suas obrigações e o que você achava disso?
7. Entrevistas com ex-interno;
8. Entrevista individual;
9. Roda de Conversa sobre relato de ex-interno;
10. Entrevista com DJ / rapper;

11. Roda de Conversa sobre relato do *rapper*;
12. Entrevista com um familiar de adolescente que cumpriu ou cumpre medida de internação (*mãe*);
13. Roda de Conversa sobre relato do familiar;
14. Memórias da natureza – Sensibilização “Minha primeira cachoeira” - <https://www.youtube.com/watch?v=YOWxvO-kkz8> Compartilhe sua experiência em uma cachoeira (Quando, como, o que mais chamou a atenção)? Esse lugar trouxe alguma experiência desagradável? O que você faria para preservar esse lugar?
15. Tudo está interligado – Sensibilização Documentário “Ilha da Flores” <https://www.youtube.com/watch?v=KAzhAXjUG28> Você conseguiu ver a conexão existente entre os personagens: Japonês, o tomate, o porco e as pessoas da ilha? O que você acha dessa ligação? Nossas ações possuem alcances além das coisas à nossa volta... Relate uma experiência de sua vida, quando outros experimentaram a consequência de sua atitude. Relate uma experiência de sua vida onde você experimentou as consequências de atitude de outros. O que você pode fazer para melhorar suas relações existentes no módulo, e na Escola? O que você acha que pode fazer para melhorar as relações das pessoas de sua família e da vizinhança onde vivem seus responsáveis?
16. Sessão de cinema;
17. Planejamento do roteiro: Que histórias vocês achariam que devem ser contadas? Definição e levantamento entre os adolescentes dos relatos que serão registrados. Cada um terá o direito de escolher e relatar duas histórias;
18. Organização dos roteiros e criação de uma lógica entre eles;
19. Organização dos roteiros e criação de uma lógica entre eles;
20. Organização dos roteiros e criação de uma lógica entre eles;
21. Gravações;
22. Gravações e edições;
23. Edição;
24. Sessão de cinema com apresentação do filme entre os adolescentes e aprovação da edição sugerida pelo pesquisador por parte dos adolescentes;
25. Culminância e apresentação do vídeo ao corpo de servidores e professores da UIP.

7.2.1.5 Procedimentos

Uma vez definido o módulo onde foi realizada a intervenção, foi dada permissão para o pesquisador ir ao módulo, ofertar a atividade aos adolescentes, para voluntariamente decidirem entre participar ou não. Na ocasião, foi explicado aos adolescentes os objetivos e lido o termo de assentimento, esclarecendo sobre a possibilidade de desistência do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Foi dito também que nenhuma das atividades desenvolvidas constariam nos relatórios de acompanhamento da medida de internação encaminhados à VEMSE. Os interessados assinaram o termo de assentimento e preencheram o instrumento de qualificação da amostra.

Oficina autobiográfica Papo Reto pra saber viver

Os encontros foram em grupos fixos formados por até cinco pessoas. Os adolescentes relataram suas histórias a partir de temas trazidos pelo pesquisador, produziram redações, assistiram a vídeos ou filmes autobiográficos, participaram de palestras nas quais ouviram histórias de pessoas com alguma relação com o contexto socioeducativo e a elaboração e gravação de vídeo autobiográfico como culminância. Em paralelo, eles foram entrevistados individualmente, cujas falas foram consolidadas em um vídeo que posteriormente foi assistido pelo grupo.

Os encontros ocorreram semanalmente, no dia e horário estabelecido pela UI. Os adolescentes foram divididos, inicialmente, em dois grupos com cinco participantes para dar oportunidade à manifestação de todos (DOMINICÉ, 2010b). Cada grupo tinha 50 minutos de atividades. As etapas das oficinas autobiográficas seguiram os princípios de uma abordagem transdisciplinar, buscando romper os limites de conhecimento disciplinar e promover o conhecimento pessoal sem dissociá-lo do mundo ao seu redor (MATURANA, 2001; MORIN, 1977, 2000; NICOLESCU, 2005; SANTOS, 1985).

O pesquisador atuou como pesquisador participante em todas as atividades, o que lhe permitiu aproximação com os participantes da pesquisa e realizar os registros relevantes sobre o desenrolar do processo interventivo. O envolvimento direto com o processo de intervenção, possibilitou entender as contribuições específicas de cada etapa e melhor compreensão das motivações dos participantes envolvidos.

As oficinas foram organizadas tematicamente. A estrutura das oficinas autobiográficas seguiu os modelos propostos por Josso (2010b), Chiené (2010), e Lechner (2012). A atividade se iniciava com uma sensibilização, podendo ser um vídeo, uma música ou um texto. Em

seguida, os adolescentes eram convidados fazer relatos pessoais a partir de perguntas ligadas ao tema e previamente elaboradas pelo pesquisador. Todos os encontros foram gravados em áudio e/ou vídeo para posterior registro no diário de campo.

As intervenções foram relacionadas com temas de promoção de consciência de si mesmo, aplicados ao cotidiano dos adolescentes. Os temas desenvolvidos foram: lembranças boas e divertidas; lembranças da infância; lembranças familiares e seus relacionamentos; lembranças de primeiras experiências; lembranças dos primeiros erros; lembranças dos primeiros atos infracionais e primeira apreensão; lembranças da escola; lembranças de aventuras em meio à natureza; interligação entre as pessoas e ambiente; causa e efeito.

Ao término da atividade, foi planejada a produção de relatórios holísticos por escrito sobre a experiência que tiveram na oficina. Esses relatórios seriam analisados em conjunto com os registros do pesquisador sobre a atividade. Contudo, a sua elaboração tornou-se inviável. O tempo inflexível destinado para a realização das oficinas (as rotinas e horários para fechar os adolescentes era constantemente cobrada pelos agentes de segurança), o espaço físico inadequado onde foram realizadas, a impossibilidade de os adolescentes levarem lápis e papel para os quartos e o não envolvimento dos professores no estudo limitaram tais relatórios a apenas manifestações de opinião sobre o desenvolvimento da atividade, os quais foram registrados no diário de campo.

Josso (2010b) pontuou sobre a importância de narrativas significativas e do quanto as pessoas buscam referências que auxiliassem no processo de autopercepção e de interpretação de si. Por isso, o pesquisador trouxe relatos biográficos gravados de um ex-presidiário do Carandiru (31 anos de prisão) e hoje escritor; o relato do ex-presidiário do Carandiru e hoje um famoso Rapper nacional (Afro-X, 8 anos de prisão).

Além dos relatos biográficos gravados, os adolescentes ouviram relatos presenciais de três convidados. Cada convidado, em dia específico, contou suas histórias de vida e promoveu um diálogo com os adolescentes sobre as diferenças e semelhança das experiências deles com as experiências dos adolescentes.

O primeiro relato foi de um ex-interno do sistema socioeducativo do DF, que também era deficiente auditivo. A intencionalidade deste relato foi para apresentar um exemplo de uma pessoa como eles, com uma história difícil, que havia cometido atos infracionais e cumprido medida de internação, voltado a infringir após uma primeira internação e finalmente conseguido deixar o contexto infracional. Hoje, ele é casado com cinco filhos. É um artista do grafite, com obras já expostas no Brasil e no exterior. Teve o auxílio de sua esposa, com quem se comunicava

pela língua brasileira de sinais (Libras), que em seguida traduzia oralmente sua fala aos adolescentes.

O segundo convidado a relatar sua história foi de alguém que presenciou parentes e amigos se envolvendo no ambiente infracional, tendo que lidar com a dor de vê-los presos ou mortos. Foi o relato de um *DJ* de Brasília que conviveu muito perto com usuários de drogas e traficantes. Viu um de seus irmãos ser preso e outro morto. Apresentou a eles a perspectiva de ser possível não se envolver no contexto infracional, despertando os adolescentes para potencialidades e capacidades que possuíam.

A terceira convidada foi a mãe de um interno que ainda cumpria medida de internação em outra UI. Em seu relato, descreveu aos adolescentes sobre as lutas, tentativas e frustrações dela ao ver seu filho preso (*sic*). Descreveu também sobre o empenho e até excessos por ela cometido na tentativa de que ele não cometesse atos infracionais. Testemunhou sobre como lidou com os julgamentos das pessoas sobre ela, sendo tachada como incapaz de ensinar seus filhos a terem uma vida de bem (*sic*). Sua fala teve o objetivo de dizer a eles que as pessoas pensam muito aquém do potencial deles, mas ela acreditava que eles poderiam ser muito mais do que eles mesmos pensavam sobre si.

Após 4 meses de intervenção, de 18/04 a 08/08 de 2019, com pelo menos um encontro semanal, perfazendo um total de 26 encontros, concluiu-se o projeto interventivo com uma culminância: vídeo autobiográfico construído na oficina. A duração da intervenção, acima três meses, atendeu aos requisitos teóricos de ativação de valores (BARDI *et al.*, 2009; BARDI; SCHWARTZ, 2003; MAIO, 2010; MAIO *et al.*, 2001, 2009a; SCHWARTZ, 2006b).

Registros de diário de campo dos encontros em grupo

O diário de campo foi alimentado após cada encontro ou atividade. Todos os encontros foram gravados em vídeo. Os registros foram feitos semanalmente, após serem assistidas as gravações e assistido o vídeo de toda a atividade. As falas dos adolescentes, a cada pergunta, foram sumarizadas e registradas no diário de campo.

Os dados coletados e registrados no diário de campo visaram à compreensão da realidade subjetiva, considerando sua especificidade e determinações a fim de a compreender e incorporar os significados e intencionalidade relatados durante as atividades desenvolvidas na pesquisa (BERTAUX, 2010; DEMO, 2012; MACEDO, 2010; OLIVEIRA, 2014). Sua utilização foi aplicada em todos os procedimentos da fase qualitativa da pesquisa, incluindo as entrevistas, as sessões de cinema, a produção da redação e a elaboração do vídeo.

Entrevistas semiestruturadas

A estratégia de execução das entrevistas foi planejada junto com a psicóloga responsável pelo atendimento ao módulo onde os adolescentes estavam alojados. Foram realizadas após atendimentos de rotina que cada interno recebia. Ela solicitava à gerência de segurança dois adolescentes. Enquanto um era atendido por ela, outro era entrevistado em outra sala. As entrevistas foram realizadas no final do mês de maio, logo após o encontro com o primeiro convidado.

Na entrevista, os adolescentes responderam a quatro perguntas: 1) Que acontecimento ou situação você tenha muito orgulho de dizer, registrar e compartilhar com o grupo no vídeo? 2) Que história de vida você ouviu e lhe chamou a atenção, até o momento? Detalhe por que chamou a atenção? 3) Se você estivesse diante do juiz pedindo sua liberação ou benefício, que história você contaria para convencê-lo a atender sua solicitação? Que garantias você daria de que cumpriria sua palavra? 4) Encontros onde você pode ouvir histórias de vida e falar de suas histórias estão lhe ajudando com algo? Justifique.

As respostas foram consolidadas em um vídeo que foi assistido em uma sessão de cinema com os adolescentes. Nesta sessão eles ouviram e comentaram suas respostas e as respostas dos demais participantes. Tais registros foram inseridos no diário de campo. As falas dos adolescentes foram degravadas para análise posterior.

Apesar de ter sido feito o planejamento de duas entrevistas com os adolescentes, apenas uma foi realizada. O pesquisador percebeu que os adolescentes poderiam dar a resposta associada à deseabilidade do pesquisado, em face do vínculo de confiança que foi estabelecido.

Sessão de cinema

Houve três sessões de cinema com os adolescentes. A primeira, quando eles assistiram ao vídeo com as suas falas da entrevista com o pesquisador. A segunda, quando os assistiram ao longa-metragem autobiográfico e verídico (*Até o último homem*). A terceira, quando assistiram ao vídeo elaborado, escrito e gravado pelos próprios adolescentes.

Como toda sessão de cinema, o pesquisador conseguiu autorização para preparar uma sala escura e poder oferecer pipoca para assistirem aos vídeos. Como esta sala era dentro da escola, as sessões ocorreram em dias não letivos, ou de recesso escolar. Como não havia aula, a segurança permitiu a realização das sessões, pois teriam agentes para encaminhar e acompanhar a atividade.

Após as sessões de vídeos com os adolescentes, foi pedido aos adolescentes que relatassem suas percepções sobre o que assistiram e fizessem autocrítica de suas falas. Com

respeito ao longa-metragem assistido, ao término do filme o pesquisador promoveu uma discussão sobre temas por eles percebidos.

Redação

Como a intenção inicial era para que a atividade fosse realizada no contexto escolar, as redações seriam propostas durante o ano letivo como atividade pedagógica do aluno. Ante ao baixo envolvimento da escola na pesquisa, o ato de escrever redações durante as oficinas foi difícil, pois havia restrições de segurança para entrar no módulo com caneta e papel. Além disso, o espaço do pátio não proporcionava a tranquilidade necessária para um autorrelato por escrito com profundidade.

Como no final do semestre foi permitido que os encontros com os adolescentes fossem para fora do ambiente do módulo, no espaço de multiuso da UIP, houve condições de criar um momento para os participantes fazerem um autorrelato por escrito. Segundo o modelo teórico de pesquisa autobiográfica, tais registros escritos são necessários (DELORY-MOMBERGER, 2012a; LECHNER, 2012).

Como o adolescente pode peticionar ao juiz da VEMSE a qualquer tempo, é comum eles pedirem auxílio aos professores em sua elaboração. Por isso, para obter maior abertura dos adolescentes para fazerem uma redação, o tema proposto foi uma carta fictícia a um juiz. A orientação dada para elaboração da carta era que eles estariam recebendo um alvará de soltura se escrevessem uma redação onde expressassem seus grandes sonhos de vida, descrevessem de três a cinco coisas que pretendiam fazer ao voltar a ter convivência com a sociedade e quais alternativas tomariam se tudo o que houvesse planejado não se concretizasse. Pela redação, pretendeu-se reforçar o valor Realização para qualificação dos seus projetos de vida.

Vídeo autobiográfico coletivo

A construção de um vídeo coletivo como culminância do projeto interventivo da oficina autobiográfica foi uma atividade que se distinguiu das demais. Foram planejados seis encontros com os adolescentes para ensinar o uso do equipamento, planejamento, gravação e edição do vídeo.

Os três primeiros encontros foram sucessivos e na mesma semana. No primeiro dia, foi ensinado aos adolescentes como manusear equipamento, noções de enquadramento, luz e som, apresentando as funções básicas da câmera *Canon Rebel SL2* utilizada nas gravações. Esses encontros foram desenvolvidos na sala de computadores da escola, pois já era o mês de julho/2019 e já havia dado início ao recesso escolar dos professores.

O segundo e terceiro encontros foram voltados para o planejamento do vídeo. Nesses dias foi decidido quanto à intencionalidade do vídeo, o delineamento e as principais abordagens e temas. A escolha deles foi gravar algo que direcionasse jovens que eram recém-chegados à UIP. Sendo assim, decidiram o roteiro, as tomadas e quem seria o âncora e o *cameraman* de cada tomada.

Na semana seguinte, quando os adolescentes iriam gravar, os agentes de segurança paralisaram suas atividades, porque a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal retirou os soldados do Batalhão da Polícia Militar, que davam segurança externa à UIP, e que ficavam em um pequeno posto à entrada da Unidade. Nas duas semanas seguintes, as informações repassadas ao pesquisador eram que nenhuma atividade estava sendo desenvolvida, estando suspensos todos atendimentos, visitas e banho de sol.

Na quarta semana de julho, o movimento perdeu força e os adolescentes voltaram a ter atendimento técnico, visitas de familiares e banho de sol no módulo. Nenhuma outra atividade externa havia sido autorizada naquela semana, exceto a gravação das tomadas do vídeo pelos participantes da pesquisa, desde que fossem feitas por até dois adolescentes.

O movimento dos agentes perdurou até a primeira semana de agosto/2019, quando retornaram as atividades escolares, não permitindo mais a possibilidade do uso da sala de computadores da escola para a reunião com os adolescentes e fazer a edição e montagem do vídeo. A edição e montagem do vídeo ficou a cargo do pesquisador, pois tinha o cronograma e o roteiro elaborado pelos adolescentes e procurou seguir as intenções dos adolescentes.

Na semana que antecedeu à culminância foi possível reunir previamente com o grupo, apresentar o vídeo por eles gravados para aprovarem a edição ou proporem alterações. O vídeo foi aprovado e em função da trilha sonora sugerida por um dos adolescentes, a oficina recebeu o nome de Papo-Reto para saber viver.

No final da semana que aprovaram o vídeo, dias após o último encontro, houve um contratempo dentro do módulo dos participantes. Um antigo interno, que teve problemas em outras UIs foi encaminhado para lá e desencadeou um clima de discórdia ao tentar impor sua liderança no módulo. Como eles dizem, xerifar (*sic*). Frente a isso, o grupo se dividiu. Uns favoráveis àquela liderança e outros não. Em consequência desse fato, três adolescentes tiveram que mudar para outro módulo e um quarto adolescente encaminhado para módulo disciplinar por causa de conflitos em decorrência dessa disputa.

No dia 08/agosto, o vídeo foi apresentado em evento de encerramento, com a presença de internos, agentes, professores, membros do corpo técnico e membros da Direção da UIP, momento em que receberam certificados de participação da pesquisa. O conteúdo do vídeo foi

degravado para realização da análise. Entretanto, essa apresentação teve que ser realizada em dois momentos, a pedido de todos os adolescentes, para não incorrerem em nenhuma ocorrência e não aumentarem o clima de tensão entre eles, sendo acolhido pelo pesquisador.

7.2.1.6 Resultados do projeto de intervenção

Análise da oficina autobiográfica Papo Reto pra saber viver

Diferentemente da análise feita nas perguntas abertas do *survey*, a partir da CHD do *corpus* textual dos STs, a análise dos conteúdos das redações, das entrevistas e do vídeo seguiu o método proposto por Bardin (2016) em face de uma amostra menor, tanto do número de sujeitos quanto da quantidade de STs produzidos. O uso do software IRaMuTeQ exigiria uma maior quantidade de STs ou de sujeitos para ser executado. Análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 44) não requer tal exigência. Trata-se de “[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações”, verbais ou não, “[...] que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”, tanto de seus significados quanto dos significantes, para uma inferência sobre as causas e consequências do conteúdo enunciado.

Seu uso no presente estudo visou a compreender as mensagens dos adolescentes frente ao processo de ativação de valores durante intervenções de autoconfrontação por suas narrativas de vida, bem como os mecanismos de construção de projetos pessoais associados a atitudes pró-sociais e éticas. As análises dos conteúdos foram temáticas, lexicais e semânticas em decorrência dos conteúdos produzidos na intervenção.

Os dados do diário de campo foram analisados tematicamente. Por uma análise flutuante dos registros do diário de campo, o material foi explorado e estabelecidas categorias (BARDIN, 2016) a partir de temas relacionados à ativação de valores associados a atitudes pró-sociais e éticas, e temas relacionados à qualificação de seus projetos de vida sobre os quais foram feitas as inferências.

As análises dos dados das transcrições das entrevistas e do vídeo, assim como a redação, foram temáticas. As categorias emergiram por sua direção, intensidade e demais componentes de avaliação dos enunciados. Foi realizada uma exploração dos registros sobre a compreensão dos adolescentes sobre os temas sensibilizados, levando também em conta as frequências dos termos produzidos para definição de categorias e orientação das inferências (BARDIN, 2016).

Resultados da oficina autobiográfica Papo Reto pra saber viver

a) Diário de campo

As lembranças boas e divertidas descritas pelos adolescentes sobre suas infâncias foram associadas ao ato de brincar. A brincadeira mais emergente foi o ato de soltar pipa, de sua confecção ao ato propriamente dito: a busca de bambu para fazer varetas, as formas como conseguiam papel de seda e detalhamento de todo o processo de construção da pipa. Vale ressaltar as descrições relatadas sobre fazer o cerol, desde o preparo do vidro (moer o vidro de lâmpadas em uma lata a marteladas e depois peneirar o pó com meia fina) até o preparo do grude ou da cola, pois precisavam da presença de um adulto para acender o fogão (Quadro 7).

Quadro 7 – Relatos sobre a infância

Valor confrontado/ativado	Relato
Hedonismo	“Tenho saudade do tempo de criança. Eu brincava... agora é só cadeia.”
Autodireção-ação	“Jogava futebol na quebrada e pique-esconde à noite.”
Tradição	“Depois de brincar, chegava em casa e assistia televisão com a minha avó.”
Tradição	“Enquanto brincava com meus irmãos, minha mãe batalhava para garantir nós (sic).”
Realização	“Eu fazia e soltava pipa. Aprendi com os meninos, lá.”
Realização; Autodireção Ação	“Fazia pipa grande. Buscava bambu no córrego para as varetas.”
Autodireção Ação; Realização	“Eu pulava o muro da escola para pegar lâmpada queimada para fazer cerol com o grude que aprendi a fazer.”
Autodireção Pensamento; Realização.	“Eu desenhava a pipa primeiro. Quando botava minha pipa no alto, não tinha para ninguém.”
Tradição; Autodireção Ação	“Meu pai era vivo. Eu fugia da escola para soltar pipa. Depois era peia (sic).” (risos... e silêncio).
Tradição	“Me lembrei dos conselhos que meus avós por parte pai me davam e das balas de coco que a gente comia.”

Fonte: Presente pesquisa.

A ativação predominante nesses relatos foi do valor Realização. Os adolescentes rememoraram feitos sobre organização pessoal e planejamento para se fazer a pipa, dos exemplares de pipas que marcaram pela qualidade de sua confecção e dos triunfos que alcançaram. Além do valor Realização, outros valores emergiram desses relatos, a saber: Autodireção Pensamento, Autodireção Ação e Hedonismo.

O valor Tradição foi objeto de ativação pelo autoconfronto em diversas falas. Ao abordarem sobre referências, além das mães, os adolescentes fizeram relatos dos pais, mesmo ausentes por motivo de morte, avós e irmãos. Entre os participantes, três perderam os pais, um perdeu a mãe, um tinha o pai com câncer e um que perdeu também o padrasto. Não fizeram

nenhuma referência de admiração a outros adolescentes ou outros pares. A admiração por esses entes familiares estava associada aos conselhos, cuidados e esforços feitos em prol deles e que naquelas ocasiões deram pouco valor.

Ao trazer o primeiro relato biográfico de uma pessoa que foi envolvida com atos infracionais, quando se lembraram das primeiras consequências indesejadas e não esperadas, emergiram os seguintes valores (Quadro 8):

Quadro 8 – Quando as coisas começaram a dar errado

Valor confrontado/ativado	Relato
Poder	“Puxei um carro e fui preso. Meu pai foi me buscar. Eu falei que ia não fazer mais, mas fiz. Depois da primeira vez, parece que fica mais fácil.”
Hedonismo; Conformidade	“Foi com um parceiro por estarmos com porte de droga. Mesmo com apelo de minha mãe e pai e ter dito que não faria mais aquilo, eu fiz.”
Poder; Hedonismo	“Fui preso em um roubo com parceiro da quebrada. O primeiro havia dado certo. Por isso foi ouvi do parceiro para repetir. Tinha 11 anos de idade.”
Poder	“Eu comecei andar com uns cara, lá... eu era muito novo. Tinha uns 10 anos.”
Poder; Hedonismo	“Roubei uma moto para aprender a andar... tomei até uns capotes.”
Poder	“Não acreditavam que eu ia ficar de boa. Se não acreditava em mim, então não ficar de boa também não.”
Conformidade	“Minha mãe ficou triste, cabuloso. Mas não tinha mais como voltar a atrás...”
Hedonismo	“Ninguém quer ficar pra trás. Os cara tudo com roupa da hora...(sic).”

Fonte: Presente pesquisa.

Pelos relatos, os adolescentes associaram o ingresso de práticas delituosas a valores hedonista e de poder. Deste modo, justificavam os atos infracionais em função da busca de bens de consumo, reconhecimento social e domínio. Nestas falas, contudo, os adolescentes autoconfrontaram-se criticando a si mesmos sobre os resultados destas escolhas por busca de satisfação pessoal e autoafirmação. Tais escolhas, para eles, resultaram em desarmonia e risco pessoal. Suas narrativas expressaram como ilusória a busca hedonista e de poder, ativando, dessa forma tanto o valor Segurança como o valor oposto ao Hedonismo, a saber, o valor Conformidade Dependências.

Nos encontros, os adolescentes narraram sobre as frustrações decorrentes das consequências judiciais que começaram a ser impostas por suas condutas, seus relatos de autoconfrontação emergiram falas onde expressaram a tristeza, a frustração e o sofrimento visível de seus familiares, em especial da mãe. A expressão mais comum relacionada ao contexto delituoso foi chamá-lo de “essa vida” (sic). Sobre esse tema, os relatos dos adolescentes apontaram sobre as dificuldades e os limites de seus familiares em lidar com aquela situação (Quadro 9).

Quadro 9 – Frustrações “desta vida”

“Minha mãe não quis me acompanhar no dia que me apresentei ao juiz.”
“Minha mãe ficou desesperada. A tristeza deixou ela sem ação.”
“O que a gente constrói, a vida do crime destrói.”
“Quem não escuta conselho, escuta coitado.”
“Minha mãe pedia pra cuidar do meu irmão mais novo. Deixava ele dormindo e ia curtir a lombra (<i>sic</i>). Voltava maconhado e levava taca (<i>sic</i>).”
“Sair desta vida. Se a gente planta o bem, voi colher o bem, se não colho o mal.”
“Preciso me afastar das más companhias e me aproximar da minha mãe.”
“Eu percebo agora o quanto minha família sofre.”

Fonte: Presente pesquisa.

Nesses relatos emergem reações de descrédito, reações de cobrança, reações de violência, reações de conformismo e desistência sobre como lidar com ele, apontando para a necessidades de auxílio e amparo especializado para tentar reverter aquele quadro, e que, aparentemente não receberam.

Os adolescentes não foram sensibilizados a fazerem relatos de atos infracionais praticados. Houve, porém uma atividade em que deveriam recontar uma experiência desagradável verdadeira, por uma experiência imaginária semelhante, mas com um fim agradável. Os adolescentes expressaram uma grande dificuldade de recontar tais experiências e desenvolver uma outra perspectiva imaginária em busca de uma realidade desejada (Quadro 10).

Quadro 10 – Histórias recontadas

“Havia festa junina perto de casa... Levantei ansioso para o último dia da festa... Minha mãe falou para não ir... Estava chateado, e doido da cabeça e ao invés de ficar com a família e não tivesse ido à festa não teria cometido crime.”
“No dia das crianças, uns amigos chamaram em casa. Quando voltei haviam matado meu padrasto... Se tivesse permanecido com a família, não teria acontecido.”
“Estava drogado, ia fazer um assalto.... Me deparei com um pastor que me disse para não fazer isso porque se não iria morrer.”
“Iria sair para vingar uma morte... Minha mãe chorando, tirou a arma de minha mão.”
“Saí para roubar um carro, mas o carro tinha um corta-corrente. Por isso desisti de fazer por que era um mal sinal.”
“Estava saindo e minha mãe que disse que algo iria dar errado... Eu dei não ouvido a ela... Se tivesse feito assim, não estaria preso.”

Fonte: Presente pesquisa.

Mesmo tendo o cuidado de não desencadear constrangimentos sobre as experiências delituosas por eles relatadas, nos autorrelatos emergiam boas e más memórias. Muitas vezes memórias de situações que possivelmente geravam profundo incômodo aos adolescentes. Por

isso, as sessões de cinema realizadas com eles também tiveram uma intencionalidade de promover um ambiente de alento e lazer.

Além disso, alguns dos adolescentes estavam enfrentando dias de tensão motivados por questões pessoais. Por exemplo: MATEUS, teve a notícia da morte do irmão; JOSÉ, não tinha mais notícias da mãe desde que ela voltou a viver com um companheiro que ele sabia que a agredia fisicamente; HÉBER, não conseguia que sua família autorizasse a visita de namorada; DAVI, não recebia visita de familiares há meses; SANSÃO, se sentia inferiorizado dentro do grupo por suas dificuldades de leitura devido a problemas visuais. Por isso, as sessões de cinema deram um fôlego a mais para que a intervenção fosse até o fim.

Apesar das observações e dos comentários dos jovens sobre os filmes terem sido, por parte de alguns, superficiais, o resultado foi considerado positivo. Durante a apresentação dos vídeos onde eles eram os protagonistas, observou-se interesse e atenção. Tal atenção pôde ser observada pela ausência de comentários jocosos da fala de outros. Expressaram satisfação com o vídeo assistido e o único comentário feito foi de que eles viram que tinham muitas coisas em comum.

E sobre o longa-metragem assistido, ficaram admirados por saber que o filme tratou de um caso verídico. A história de um soldado que foi para uma guerra para não matar ninguém e não querer pegar em armas. Não foi conseguido extrair maiores respostas dos adolescentes, pois os agentes haviam dito que o tempo para atividade estava esgotado, o que prejudicou uma discussão maior.

Nos encontros associados a questões ambientais, os relatos dos adolescentes sobre suas experiências com a natureza não alcançaram as expectativas do pesquisador. As sensibilizações propostas tiveram o objetivo de levar o adolescente a explorar suas memórias sobre experiências de preservação ambiental, vivências das relações de causa e efeito, inclusive em suas próprias vidas para maior ativação do valor Autotranscendência Natureza por uma perspectiva de EH e EA. Entretanto, os relatos sobre essas experiências foram associados a fatores de necessidades pessoais e hedonistas, à busca pelo prazer, à sensação de liberdade, inclusive para o uso pessoal de drogas. As falas sobre preocupações ambientais foram citadas como práticas inexistentes, demonstrando certa indiferença quanto à temática de preservação ambiental (Quadro 11).

Quadro 11 – Autorrelatos sobre vivências ambientais

“Quando ia para uma cachoeira, queria era fumar um back (<i>sic</i>) e curtir a lombra (<i>sic</i>).”
“O que eu gostava mais era a gente assar uma carne, junto com a família.”
“Só me lembro de uma vez que fui em um córrego... mas se a gente não cuidar vai acabar.”
“Gostava de ir para uma cachoeira com os parceiros... só que chegou um pessoal lá e começou a folgar. Deu certo não.”
“Perto de casa tinha uma cachoeira. Água gelada! Sempre ia por causa da curtição.”
“Deixava o lixo, lá. Não era problema nosso. Mas ficava indignado ao ver aquela sujeira que deixaram.”
“Terrível aquela barragem que estourou. Morreu foi gente.”
“Ficaria indiferente. Se acabar é lenda.”

Fonte: Presente pesquisa.

Expressaram ter consciência de que a natureza era um bem esgotável e que requeria cuidado de todos, menos deles. Ao mesmo tempo, expressaram conhecimento de que a degradação ambiental promovia consequências para todos, inclusive para eles, mas que tais consequências não os incomodavam tanto. Apesar dessa indiferença, os adolescentes perceberam as relações de causa e consequência e fizeram constantes comparações consigo mesmos. Eles relataram que experimentavam as consequências de escolhas erradas e que o fim deles, se não buscassem outros caminhos, seria a morte ou o encarceramento no sistema prisional adulto; que seus atos tiveram repercussões em outras realidades, mesmo por eles desconhecidas, e algumas delas compreendidas como irreversíveis (Quadro 12).

Quadro 12 – Percepção sobre as consequências da vida do crime

“Essa vida, o fim dela é morte, caixão ou cadeira de rodas.”
“O futuro não espera. Senão tivesse começado a vender, não havia começado a usar drogas.”
“É preciso cuidar da própria vida. Se não colherá o mal, como agora. Tem que fazer o bem para os outros.”
“É preciso fazer por onde, cuidar da vida, porque se não vou morrer. Tenho que ajudar quem precisa.”
“Tá tudo ligado, mesmo. Meu presente e meu futuro.”
“O pouco que faço faz alguma diferença.”

Fonte: Presente pesquisa.

Os relatos dos adolescentes sobre as histórias que ouviram dos convidados com realidades próximas à deles sugeriu ter havido ativação de suas potencialidades, aptidões e habilidades. Nos encontros realizados para comentarem e dialogarem sobre os relatos ouvidos, os temas que emergiram foram sobre: ser possível a superação; expressaram esperança sobre

seus potenciais; a existência de pessoas ao lado deles que podem ajudá-los a construir outro caminho; enxergaram uma possibilidade até então pouco percebida (Quadro 13).

Quadro 13 – Relatos sobre as histórias de vida que ouviu

“Ele rodou a primeira vez porque queria um dinheiro. Na cadeia ele ficou ligeiro. Ele contou experiências parecidas com as minhas.”
“Preciso deixar de andar com as pessoas erradas, ficando mais dentro de casa, pois confiança é só na família.”
“Preciso agir com inteligência. Quando está preso passa coisa ruim na cabeça das com pessoas.”
“Nunca mais quero apanhar de polícia.”
“Tem que ser lutador para conseguir superar as dificuldades.”
“Tenho que sair dessa vida, apesar do rancor. Não estava dando certo no tráfico e fui roubar.”
“Não sei bem o que passava na cabeça. Lembrar da situação motiva a querer mudar de vida.”
“História de superação. A decisão de ficar pior ou melhor é da pessoa e a pior prisão é a da mente.”

Fonte: Presente pesquisa.

Em seus relatos, os adolescentes disseram que esse caminho dar-se-ia pelo empenho em estudar e arrumar emprego. Aos serem indagados sobre o fato de já estarem estudando, eles até reconheciam o valor das aulas recebidas na UI, mas achavam que aquele tempo não significaria muito para eles lá fora, frente ao descompasso do que a escola oferecia, pois pouco acrescentava para a intenção de querer se inserir no mercado de trabalho. Eles entendiam que a atividade escolar não era apenas a transmissão de conteúdos em sala, mas da convivência com demais alunos, com as rotinas de outras atividades e a possibilidade de consolidar o que aprenderam fora do ambiente escolar (Quadro 14).

Quadro 14 – O caminho é o estudo e o trabalho

“Meu passado foi muito ruim. Olho para o futuro como um pai de verdade e com um emprego.”
“Preciso me aproximar de pessoas que possam me ajudar fora da vida do crime. Posso ser feliz e sair desta vida. O crime, só se destrói... Pensar antes de fazer e correr atrás dos sonhos.”
“Trabalhar, voltar a estudar, não voltar para o crime e ajudar a família.”
“É possível sair dessa vida. É possível e difícil. É preciso se afastar de más companhias. Arrumar um serviço.”
“Aqui a gente vai para aula, não para escola.”
“Se eu conseguir voltar a estudar e arrumar um trampo, não volto para essa vida.”
“Fazer do outro jeito e mudar o pensamento. Deixar de pensar nas coisas do crime e voltar a estudar e correr atrás dos meus sonhos.”

Fonte: Presente pesquisa.

Na última atividade realizada em grupo, antes dos encontros para realização do vídeo, foi feita uma avaliação das atividades da intervenção. O maior impacto por eles relatados foi terem conseguido se lembrar. Não de seus atos infracionais, dos erros de conduta ou fracassos. Tais situações não precisavam de recordação. Eles sabiam muito bem. Para eles, foi salutar se lembrar e fazer relatos de quando eram crianças, de experiências na escola, do tempo que estudavam na rua, de momentos de celebração em família, de realizações que trouxeram sentimento de orgulho pessoal. Tais momentos estavam esquecidos, apagados, e que sentiam bem por trazê-los de volta com maior facilidade, e que isso os ajudavam a sonhar por outras coisas não associadas à conduta infracional (Quadro 15).

Quadro 15 – Avaliação geral das atividades de intervenção

“Eu havia me esquecido daquele tempo e das coisas que já consegui fazer.”
“Me deu vontade de querer recomeçar. Mas eu acho que agora, já passou.”
“Eu estou perdendo muita coisa nesse lugar! Só de pensar na comida que minha avó faz para mim...”
“Tenho saudade das minas, do lanche, das festas da escola.”
“Acho que a lombra (<i>sic</i>) apagou tudo! Foi bom conseguir me lembrar de um tempo que era mais feliz.”
“Essa música diz tudo: É preciso saber viver!”

Fonte: Presente pesquisa.

b) Entrevistas semiestruturadas

A primeira pergunta da entrevista foi sobre relatos e feitos realizados pelos quais teriam orgulho em dizer. Visou à ativação do valor Realização sobre suas habilidades e competências. Após a análise emergiram duas categorias: 1) Realização por resultado inesperado; 2) Realização por resultado fruto do empenho.

A categoria de realização por resultado inesperado emergiu de relatos sobre situações e realizações que não eram esperadas pelos outros e por eles mesmos. A categoria realização por resultado fruto do empenho emergiu de relatos provenientes de situações que obtiveram resultados fruto de empenho ou dedicação aplicada (Quadro 16).

Quadro 16 – Categorias realização por resultado inesperado e fruto de empenho

Adolescente	Inesperado	Fruto de empenho
SANSÃO	Ela pensou que não iria arrumar e quando ela chegou tudo estava arrumado.	Eu lavei a louça, limpei o chão, limpei os móveis, limpei tudo.
JOSÉ	A história que traz muito orgulho na vida que foi meu primeiro emprego.	Conseguia um dinheirinho e ajudava minha avó e ela tinha muito orgulho de mim por causa disso.
MATEUS	... quando soube que minha esposa estava grávida.	Sem registro.
HÉBER	Aí eu fui e não deixei roubar ela.	Sem registro.
ISAQUE	... foi quando eu tive a confiança de meu pai.	Ele ficou orgulhoso de minha honestidade.
DAVI	Eu passei de ano e ela achava que estava mal na escola.	Eu passei de ano.
AMÓS	Fiquei fazendo a prova por hora e todo mundo desacreditando quanto a eu passar.	Mas eu passei... (avaliação do Encejeja).
LUCAS	Minha mãe sabia que eu era muito ruim em português e achava que eu iria tirar uma nota muito ruim.	Eu, porém, estudei, estudei e tirei a nota mais alta da sala.

Fonte: Presente pesquisa.

A segunda pergunta da entrevista foi para relatarmos sobre as histórias que eles ouviram durante os encontros, até então realizados, que lhe chamaram a atenção. A intenção desta pergunta foi para ativação do valor Conformidade com vistas a restringir ações e inclinações que pudessem trazer prejuízos a partir das histórias que eles escutaram. Após a análise emergiram duas categorias: 1) Histórias que inspiram; 2) Histórias que trazem a realidade.

A categoria de histórias que inspiram emergiu sobre os mecanismos que precisam desenvolver para ter êxitos sobre mudanças de vida. A categoria de histórias que trazem a realidade emergiu de preocupações e cuidados que precisam tomar diante das consequências e das circunstâncias que os levaram à internação (Quadro 17).

Quadro 17 – Categorias de histórias que inspiraram e trouxeram à realidade

Adolescente	Histórias que inspiram	Histórias que trazem a realidade
SANSÃO	Essa história me motivou.	Porque tem poucos internos que têm a capacidade de mudar de vida.
JOSÉ	Mesmo sendo deficiente, alcançou muitas coisas na vida dele.	Sem registro.
MATEUS	...nunca desistiu de conquistar o que conquistou até hoje.	Mesmo a família sendo muito pobre...
HÉBER	...ficou muito tempo na cadeia e tomou sua decisão lá dentro.	Sem registro.
ISAQUE	...e hoje é uma pessoa em quem me espelho por ser uma pessoa <i>de boa (sic)</i> .	Me chamaram de novo e eu fui e caí no mesmo buraco que ele.
DAVI	...quando sair quero ajudar ela para ela sentir firme e pisar firme.	... pois minha mãe disse que na quebrada havia uns desacertos lá.
AMÓS	...mesmo dentro de um ambiente de internação, não desistiu do sonho dela.	Sem registro.
LUCAS	Ao sair, mudou de vida e está aí até hoje vivendo seus sonhos.	Saiu, mas continuou no crime até ser preso de novo.

Fonte: Presente pesquisa.

A terceira pergunta da entrevista foi para realizarem uma suposta solicitação a um juiz para usufruto de uma liberação ou benefício. Tal solicitação deveria ser justificada onde deveriam dizer os motivos pelos quais seriam merecedores de tal concessão. A intencionalidade desta pergunta foi provocar a construção de projetos de vida e a sensibilização quanto a fazer compromissos pessoais ativando assim o valor Realização para a busca de um desempenho melhor em sua vida a partir de competências normativas. Após a análise emergiram duas categorias: 1) Projetos de alcance pessoal/familiar; 2) Projetos de alcance social (Quadro 18).

A quarta pergunta da entrevista foi sobre a avaliação dos adolescentes sobre benefícios percebidos com as atividades da oficina autobiográfica. O intento desta pergunta foi obter relatos dos adolescentes se a intervenção estava ampliando suas percepções sobre si, sobre a realidade que os cercam, e qual opinião deles sobre a atividade dentro do contexto socioeducativo. Após a análise emergiram duas categorias: 1) Ajudaram a olhar o passado; 2) Ajudaram a olhar o futuro (Quadro 19).

Quadro 18 – Categorias de projetos de vida

Adolescente	Alcance pessoal/familiar	Alcance social
SANSÃO	Eu hoje, planejo ficar estudando, fazendo cursos para não voltar para o mundo errado do crime.	Sem registro.
JOSÉ	Quero ajudar minha avó e minha mãe.	Sem registro.
MATEUS	Eu vou ser para o meu filho e muito orgulho para ele e uma boa apresentação do que eu sou, não a daqui das grades, mas a lá de fora.	Sem registro.
HÉBER	Quero voltar aos vínculos com minha família.	... vou fazer de tudo para sair desse lugar.
ISAQUE	Meu pai adoeceu e precisa da minha ajuda.	Sair daqui quero estudar, arrumar um trabalho. Não precisa ganhar muito, não. Só um dinheiro honesto.
DAVI	Quero arrumar um emprego e ter uma vida melhor.	...eu estabelecer meus vínculos, mudar de vida.
AMÓS	Ser alguém e dar uma vida de maior conforto para minha mãe.	Fazer advocacia para ser alguém.
LUCAS	Eu gostaria de sair para rua no aniversário de minha mãe.	... para eu ser um cidadão de bem lá fora.

Fonte: Presente pesquisa.

Quadro 19 – Benefícios da intervenção autobiográfica

Adolescentes	Ajudaram a olhar o passado	Ajudaram a olhar o futuro
SANSÃO	Sem registro	Porque dá incentivo para gente mudar de vida e isso que me motiva.
JOSÉ	Me ajudando a lembrar de muitas coisas boas que já passei na minha vida.	Sem registro.
MATEUS	...tenho escutado muitas histórias de pessoas que passaram pela mesma situação que estou passando agora.	Eu posso também aprender mais com as pessoas porque ainda sou muito novo e tenho muito mais que aprender na vida.
HÉBER	Cada história que eu escuto, vem um pensamento novo na minha mente.	Esta oficina está me ajudando a ter um foco e um objetivo.
ISAQUE	Tenho escutado novas histórias, outras histórias de vida que batem um pouco com a minha.	Eu sei que isso pode me ajudar muito lá na frente.
DAVI	...estão me ajudando a mudar a minha mente.	Temos que arrumar a cabeça para quando sair.
AMÓS	Está me ajudando a refletir as coisas que nem lembrava mais.	Tentar acertar agora no presente e no futuro para dar um bem na vida.
LUCAS	Essas histórias tristes nessa atividade que a gente está fazendo.	Quando eu sair eu quero dar orgulho para minha mãe.

Fonte: Presente pesquisa.

c) Redações

As redações foram elaboradas pelos adolescentes no final do semestre letivo e visou a obter dados sobre as características objetivas e subjetivas dos projetos de vida dos adolescentes. No Quadro 20 foram arrolados os projetos propostos por eles.

Quadro 20 – Tipificação dos projetos de vida nas redações

Adolescentes	Projetos objetivos	Projetos subjetivos
SANSÃO	Sem registro.	Ajudar minha família; dar orgulho para eles, procurar o caminho certo; construir família longe do crime.
JOSÉ	Arrumar um emprego, concluir os estudos e ser veterinário; comprar uma casa para mãe e para ele.	Recomeçar a vida na sociedade; ajudar minha família;
MATEUS	Trabalhar e estudar.	Construir uma vida nova e dar orgulho para família.
HÉBER	Ser desenhista ou artista plástico (grafiteiro).	Ter a vida mudada. Trabalhar honestamente.
ISAQUE	Ter um emprego fixo e concluir os estudos. Ser enfermeiro.	Dar orgulho a meu pai e construir uma família. Se der errado, tentará novamente.
DAVI	Construir uma família e arrumar emprego.	Mudar de vida e fazer as coisas de outro jeito.
AMÓS	Concluir os estudos; formar em Direito e comprar uma casa, se afastar totalmente de qualquer tipo de droga.	Dar uma vida melhor à mãe e à família; ser feliz; valorizar a convivência familiar.
LUCAS	Fazer um curso; fazer estágio (Jovem Aprendiz).	Ser outra pessoa, com outra mente; ajudar a família; fazer outras amizades; dar orgulho à minha mãe; mudar meus pensamentos.

Fonte: Presente pesquisa.

d) Vídeo autobiográfico coletivo

A análise do conteúdo do vídeo autobiográfico coletivo resultou em três categorias: experiências do passado; experiências do presente; expectativas de futuro (Quadro 21). A

intencionalidade dos adolescentes na construção do vídeo foi de deixar uma mensagem para outros adolescentes que forem encaminhados à UIP. No vídeo, os adolescentes descreveram um pouco das realidades que os levaram à UI; descreveram a rotina e expressaram conselhos; manifestaram suas expectativas e esperanças de vivenciarem algo novo ao término da medida.

Quadro 21 – Categorias do vídeo autobiográfico coletivo

Experiências do passado	<ul style="list-style-type: none"> – ...eu não dei valor à minha liberdade (DAVI). – ...fazia muitas coisas que eu não devia fazer (JOSÉ). – Minha família falava comigo e não queria escutar e não dava valor (SANSÃO). – Cheguei aqui fiquei muito triste e deprimido, pois eu iria ficar um bom tempo sem ver meus familiares (AMÓS).
Experiências do presente	<ul style="list-style-type: none"> – Minha irmã e meus sobrinhos vieram me visitar aqui hoje (SANSÃO). – Não se envolver em ocorrências e a cumprir a cadeia dele de boa (DAVI). – ...respeitar todos os servidores da Unidade (JOSÉ). – ...mas só dá desgosto essa vida, por isso não entre nessa vida do crime (LUCAS). – Aqui o setor técnico onde somos atendidos... temos direito a uma ligação a cada vez... aprendemos muita coisa conversando com os psicólogos... A sala de informática e escutamos um sonzinho... Aqui a enfermaria. Onde o cara nem sempre pode ser atendido... Todo mundo tem duas horas de banho de sol aqui no máximo... A comida não é muito boa, não, mas dá para xepar de boa (<i>sic</i>)... Cabem quatro internos aqui no quarto. Tem um revezamento. Todos os dias tem alguém que tem que deitar aqui na favela (MATEUS). – Escola, aí, oh. Postura. Tem que vir, né, porque é obrigado. Se não fosse. É lenda que viríamos! (ISAQUE). – Não entre nessa vida, porque essa vida não traz felicidade, nem para você, nem para sua família (AMÓS). – Essa vida só traz tristeza e solidão para muitos que vivem nela (HÉBER).
Expectativas de futuro	<ul style="list-style-type: none"> – A pessoa sem ocorrência por mau comportamento sai rapidinho (JOSÉ). – Eu pretendo sair daqui, mudar de vida e estudar, trabalhar e ajudar minha mãe (SANSÃO). – Quem vai me ajudar é minha mãe e eu meus desafios é correr atrás e não deixar nada passar... Meus medos é as guerras (<i>sic</i>) (AMÓS). – Quando eu sair eu pretendo estudar e arranjar um emprego porque vai ajudar minha família. Meus medos é da guerra e os envolvimento que eu tenho (HÉBER).

Fonte: Presente pesquisa.

7.2.1.7 Discussão dos resultados do projeto de intervenção

Os resultados alcançados pelo projeto interventivo, em linhas gerais, foram exitosos e alcançaram seus objetivos. Diante das dificuldades encontradas durante o processo de realização e o não envolvimento da escola, o projeto de intervenção navegou sozinho e não alcançou uma ação sistêmica. Apesar do apoio recebido, as atividades ficaram à margem das rotinas da UIP. Esse dado sugere a necessidade de maior diálogo entre os atores que tratam os adolescentes, com vistas a convergirem suas ações voltadas a partir das necessidades e motivações dos adolescentes. E por tais motivações, ampliem seus olhares para questões por eles denegadas.

As atividades propostas em cada etapa buscaram provocar a ativação de valores pelo autoconfronto, pela memória e conseqüente consciência do valor (BARDI; SCHWARTZ,

2003; MAIO, 2010; MAIO *et al.*, 2001, 2009a; SCHWARTZ, 2006b). Nos primeiros encontros, o valor Realização foi observado nos relatos associados à busca pela perfeição e pelo autorrespeito (a produção da pipa perfeita ou cerol imbatível). Tal reconhecimento era buscado junto àqueles por quem tinham admiração.

O valor Realização também está associado à motivação de desempenho e busca por competências normativas. Essa competência normativa também pode ser reconhecida nos relatos com as pipas. Soltar pipa pode ser considerada uma atividade de cunho lúdico e recreativo, o que não significa ausência de regramento. Pelo contrário, pois atividades de cunho lúdico decorrem dentro de um contexto social, com um sistema de regras próprias atreladas a um objeto (KISHIMOTO, 2008).

Além do valor Realização, nos relatos emergiram conteúdos associados à criatividade, à imaginação, a busca independente para alcançar metas pessoais autoescolhidas. Tais competências sugerem ter havido a ativação dos valores de Autodireção Pensamento e Ação, arrolados como valores de Abertura a Mudança. Como esse é um valor predominante entre adolescentes, a atividade facilitou o início do processo de confiança entre eles e o pesquisador.

A riqueza dessas atividades sobre as memórias de infância alcançou impactos maiores que esperado. Além dos valores Realização e Autodireção, os conteúdos dos relatos registrados no diário de campo também sugeriram a ativação do valor Hedonismo em relação às suas habilidades. A realização de ter produzido a pipa e o cerol perfeitos, de ouvir admiração de outros sobre o que eles produziram remete à possibilidade de ter trazido a memória da liberdade que tinham, do quanto ela gerava prazer, mas que em função da medida socioeducativa, em consequência do envolvimento no mundo do crime, tais sensações e emoções se restringiram apenas no campo imaginário.

Um das intenções do projeto de intervenção era ativar os valores de Conservação (Humildade, Tradição, Conformidade Interpessoal e Regras, Segurança Pessoal e Social). Como questões familiares estão ligadas ao valor Tradição e considerados centrais (MAIO *et al.*, 2009b), esse tema possibilitou a ativação de outros valores periféricos de Conservação. Nos relatos associados a memórias de momentos familiares emergiram descrições afetivas positivas, como as lembranças de comidas e guloseimas feitas por pais e avós e muito apreciada por eles. A associação emotiva de uma experiência dessas, uma dimensão simbólica de vivências que deveriam ter sido consideradas e mais exploradas, se fosse possível.

Uma possibilidade de maior exploração do tema poderia ter sido a procura junto aos entes familiares das receitas desses pratos ou guloseimas. Em seguida, tentar reconstituí-las

junto com os adolescentes. Reconhece-se, porém, que uma vivência assim requereria uma movimentação de diversos setores de uma UI para torná-la concreta.

Os conteúdos das falas dos adolescentes sugeriram a confirmação da relação de compatibilidade e conflito no círculo motivacional do modelo teórico (SCHWARTZ *et al.*, 2012). A possível ativação dos valores Segurança e de Conformidade Regras a partir da memória de resultados e experiências negativas, em decorrência de práticas infracionais associadas a valores hedonistas e de poder.

A dificuldade expressada pelos adolescentes em recontar as experiências desagradáveis é justificável. Basta pararmos para pensar sobre as condições emocionais associadas ao acautelamento e o ambiente restritivo de liberdade (celas, grades, cercas, etc.). Remontam a um quadro de uma realidade seca e dura e que pode ser considerado como um agente de inibição de uma projeção imaginária de outra conjuntura.

A não participação do contexto escolar pode ter sido determinante para pouca emersão de conteúdos associados ao valor Universalismo Natureza, apesar das atividades e discussões desenvolvidas com os adolescentes. Esse dado pode ser uma confirmação dos estudos de Stanišić e Maksić (2014) e de Liu *et al.* (2015) sobre a importância do professor no desenvolvimento de atitudes ambientais dos alunos, bem como a necessidade de os professores em receber formação para tal promoção (BIBERHOFER; RAMMEL, 2017). Além disso, também pode-se inferir como uma confirmação dos estudos sobre o distanciamento de temáticas ambientais junto a adolescentes (BUTLER; LESCHIED; FEARON, 2007; OLSSON; GERICKE, 2016).

Os relatos obtidos dos adolescentes da amostra sobre temáticas ambientais podem estar associados a fatores de necessidades pessoais (SCHULTZ, 2001) ou hedonistas (SCHWARTZ *et al.*, 2012). Se assim forem, estariam vinculados à sensação de liberdade, às vezes associada pelos adolescentes ao uso de drogas. Esse dado pode também justificar a força do valor Hedonismo encontrado no *survey* realizado em junho/julho de 2018, uma vez que esse valor está associado à busca pelo prazer e a satisfação, à fuga do estresse, a atitudes violentas e distanciamento pela realização de projetos de vida (MCDONALD *et al.*, 2015; SCHWARTZ *et al.*, 2012; SEDDIG; DAVIDOV, 2018).

Outra possibilidade quanto ao baixo nível de emersão de conteúdos associados ao valor Universalismo Natureza pode ser explicada teoricamente. No círculo motivacional de proximidade e conflito de Schwartz (SCHWARTZ *et al.*, 2012) observa-se que os valores Segurança são opostos ao Valor Universalismo Natureza. Como relatado, houve uma intencionalidade em reforçar valores de Conservação, que incluem o valor Segurança Pessoal.

Essa ativação foi compreendida como um efeito não desejado, uma vez que esse valor sofre uma ativação constante dentro do ambiente de uma UI, onde o adolescente precisa desenvolver uma série de mecanismos de embrutecimento para sua autoproteção. Como atitudes éticas e pró-sociais também estão associadas a valores Autotranscendentes (ANDERSON *et al.*, 2015; GAMBOA-BERNAL, 2015; HENDERSON, 2015), ratifica-se a importância do papel escolar para o desenvolvimento dos valores de Universalismo, sob perspectivas da EA e de EH, por exemplo.

Na análise dos conteúdos das entrevistas com os adolescentes, houve a predominância de emersão de categorias associadas ao valor Realização. As categorias que emergiram sobre resultados inesperados e conquistados por empenho indicam um possível autoconfronto sobre seus potenciais para conquistas e avanços na vida pessoal.

As categorias que emergiram em consequência dos relatos dos visitantes e outros relatos associados à quebra do paradigma infracional reforçam a possível eficácia desses relatos em inspirar uma autocrítica sobre a realidade infracional. Além do mais, reforça quão necessária é a presença de educadores próximos aos adolescentes capazes de desenvolver diálogos de promoção de suas virtudes para qualificação de seus projetos de vida (CATALÃO *et al.*, 2010; COSTA, 1999, 2010).

Esses dados justificariam abordagens transdisciplinares pelo olhar da EA e da EH dentro do contexto socioeducativo. A promoção do diálogo desenvolvido junto com os adolescentes indicou a remontagem de uma possível experiência vivencial, captando sua humanidade em detrimento das brutalidades que cercam suas histórias passadas e presentes. O diálogo, a lembrança, a expressão de suas vivências pode ser uma ferramenta de localização crítica e autocrítica de sua realidade e, ao mesmo tempo, de projeção de uma outra que deseja construir.

Os relatos emergidos nos encontros ofereceram perguntas e reflexões sobre seus problemas. Não houve respostas fáceis. Como a EA e EH não se limitam apenas a questões ambientais, percebeu-se avanços da percepção dos adolescentes quanto ao bem comum, da necessidade de melhorar suas relações humanas, de respeitar a liberdade de pensamento de sua geração e da geração de seus familiares, propondo um olhar crítico sobre si e sobre a realidade que o cerca, para a promoção à sua autonomia (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013; GAMBOA-BERNAL, 2011; MARTÍNEZ, 2013).

A promoção de atividades em grupos por abordagens autobiográficas e narrativas de suas experiências pode ser uma estratégia protocolar dentro de uma UI. Além dessas atividades, outras capazes não só de promover o diálogo, mas uma interface vivencial sobre as relações

com os outros, nos diversos espaços de convivência e relação (GAMBOA-BERNAL, 2015; DANSA; PATO; CORRÊA, 2014).

Fica claro que é possível desenvolver ações dialógicas entre adolescentes e os profissionais envolvidos diretamente no processo socioeducativo. A aprendizagem entre os pares pode desencadear processos estruturais e profundos em premissas básicas de pensamento, sentimentos e da maneira de se ver o mundo (VREEDE; WARNER; PITTEP, 2014).

Ações onde possa haver trocas e experiências entre todos, para que cada um perceba a singularidade e complexidade do outro (ANDERSON *et al.*, 2015; CATALÃO *et al.*, 2010; PATO; CATALÃO; SÁ, 2009), convocando cada um a assumir um papel de construção social (CARVALHO, 2008; LOUREIRO, 2003, 2004, 2009, 2012).

Por isso, há uma necessidade de revisão dos gestores do sistema socioeducativo sobre as dinâmicas de suas atividades e dos seus protocolos para que outras intervenções semelhantes possam ser desenvolvidas, e assim fazer valer o real sentido da medida restritiva de liberdade. Reconhece-se, contudo, as dificuldades existentes em realizar de atividades assim, por haver imprevistos, como o que ocorreu na última semana na pesquisa, devido à cizânia instalada no grupo. Por essa razão, a capacitação e a formação continuada para todos é condição *sine qua non* para qualquer avanço em tal direção.

7.2.2 Teste de hipótese não paramétrica dos efeitos do projeto de intervenção para mudar valores de adolescentes de uma UI socioeducativa

O teste de hipótese visa a identificar os efeitos de uma intervenção experimental ou quase-experimental em uma amostra e apontar se houve diferença ou não entre seu estado anterior e posterior. No teste de hipótese em questão, a variável independente foi a intervenção e as variáveis dependentes foram os valores e as dimensões de segunda ordem do modelo teórico de Schwartz (SCHWARTZ *et al.*, 2012). A hipótese nula do teste foi que uma intervenção autobiográfica de narrativas de vida não seria capaz de promover mudanças nos valores de adolescentes de uma UI socioeducativa pela ativação de valores associados a atitudes éticas e pró-sociais.

7.2.2.1 Amostra

Participaram da amostra os oito adolescentes que concluíram todas as atividades da oficina de intervenção e tenham recebido o certificado de participação da pesquisa.

7.2.2.2 Instrumento

Foi utilizado o questionário de valores PVQ RR 57, descrito na primeira etapa deste estudo.

7.2.2.3 Procedimentos

A intenção original da pesquisa era obter, aleatoriamente, amostras de um grupo de tratamento e um grupo controle para a testagem de hipótese, onde ambos responderiam ao questionário de valores *PVQ-RR 57* antes do início da intervenção. A segunda coleta de dados de ambos os grupos seria logo após a conclusão dos trabalhos com o grupo de tratamento. Por fim, o grupo controle também seria contemplado com a intervenção por questões éticas, a fim de que tanto o grupo de tratamento como o grupo controle usufríssem de seus possíveis benefícios.

As limitações impostas pela instituição impediram que houvesse uma amostra aleatória, alterando para uma amostra de conveniência. Além disso, a restrição da atividade em um único módulo tornou impossível a organização de um grupo tratamento e outro controle, pois não haveria como isolar a influência entre eles, tendo em vista estarem juntos em um mesmo módulo e, deste modo, inviabilizaria o delineamento experimental.

O questionário *PVQ-RR 57* pré-intervenção foi preenchido logo após a assinatura do termo assentimento dos participantes. Havia no módulo 16 internos. Destes, 13 adolescentes preencheram o termo e o questionário no início da segunda fase. Dos 13, 10 começaram a participar das oficinas autobiográfica. Destes, oito participaram de todas as atividades.

Após quatro meses de intervenção, de 18/04 a 08/08 de 2019, com pelo menos um encontro semanal, perfazendo um total de 26 encontros, concluiu-se o projeto interventivo. A duração da intervenção atendeu aos requisitos teóricos de ativação de valores (BARDI *et al.*, 2009; BARDI; SCHWARTZ, 2003; MAIO, 2010; MAIO *et al.*, 2001, 2009a; SCHWARTZ, 2006b). Após o evento de culminância, os adolescentes responderam novamente ao instrumento *PVQ-RR 57* para verificação de mudanças em seus valores pós-intervenção.

O PVQ-RR 57 pós-intervenção foi preenchido logo após o evento de culminância. Devido aos problemas ocorridos no módulo dias antes, foi intenção do pesquisador adiar tal coleta para evitar a influência desse evento na coleta dos dados. Entretanto, tal adiamento não foi possível, dado o fim do prazo estabelecido pela UIP para conclusão do estudo e pelo

agendamento de mudança de UI de um dos adolescentes da amostra para a UISS por conta de seu bom comportamento.

7.2.2.4 Resultados do teste de hipótese não paramétrico de mudança de valores

Análise do questionário PVQRR-57

A análise dos questionários foi não paramétrica. Análises não paramétricas são análises de distribuição livres e se justificam quando a amostra é inferior a 30 sujeitos, não havendo necessidade de critérios de normalidade ou mesmo de homogeneidade de variância (FIELD, 2009). As variáveis compõem amostras iguais e dependentes ao Projeto Interventivo e os seus respectivos dados foram obtidos da pré e da pós-intervenção.

Por essa razão, optou-se por fazer o teste dos *ranks* de Wilcoxon. É um teste semelhante ao teste de medir as médias de variáveis dependentes (teste t dependente) de análises paramétricas, pois tem como base as diferenças entre os escores de duas condições que foram comparadas (antes e após a intervenção).

O teste de Wilcoxon calcula as diferenças entre duas amostras, transformando-as em *ranks*. A hipótese nula do teste consiste na negação de diferenças entre as duas amostras. Se a hipótese nula for rejeitada, haverá diferenças entre as medianas das amostras (FIELD, 2009). Confirmada a hipótese alternativa, pelos valores das medianas é possível verificar a direção das mudanças, se houve aumento ou diminuição do efeito a partir da intervenção.

Assim como no *survey* da primeira fase da pesquisa, também se elaborou um gráfico de distribuição da amostra sobre a predominância dos valores das quatro dimensões a partir das diferenças entre valores opostos (Abertura a Mudanças – Conservação; Autotranscendência – Autopromoção), antes e após a intervenção. Também se aplicou o teste de Wilcoxon para verificar se houve uma variação significativa da diferença entre as distâncias dos valores associados às motivações éticas e pró-sociais (Autotranscendência e Conservação) pré e pós-intervenção. Considera-se a rejeição à hipótese nula testes com significância $\leq 0,050$. Para as análises foi usado o programa estatístico IBM SPSS versão 23.

Resultado do teste de hipótese

O resultado do teste não paramétrico de Wilcoxon dos valores (Tabela 9) e das quatro dimensões de segunda ordem (Tabela 10) não rejeitou a hipótese nula de mudanças entre 18 das 19 variáveis de valores e em todas as quatro dimensões de segunda ordem do modelo

teórico. Logo, esses valores não são significativamente diferentes. O único valor com mudança significativa foi o valor Poder Domínio.

Tabela 9 – Comparação não paramétrica dos valores pelo teste de Wilcoxon

Valor	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Escore z	p – valor
	\bar{X}	Md ($Q_1 - Q_3$)	\bar{X}	Md ($Q_1 - Q_3$)		
Hedonismo	4,13	4,00 (3,33 – 4,92)	4,17	4,50 (3,75 – 4,67)	0,11	0,916
Estimulação	4,25	4,50 (3,75 – 4,67)	4,04	4,00 (3,75 – 4,83)	0,60	0,547
Autodireção Ação	4,63	4,67 (3,83 – 5,00)	4,67	5,00 (4,00 – 5,25)	0,43	0,670
Autodireção Pensamento	4,38	4,33 (4,00 – 4,92)	4,04	4,17 (3,42 – 4,92)	0,95	0,343
Universalismo Tolerância	3,50	3,33 (2,83 – 4,42)	3,75	4,00 (3,33 – 4,50)	0,85	0,395
Universalismo Natureza	3,21	3,17 (2,75 – 3,83)	3,54	3,50 (2,33 – 4,58)	1,13	0,260
Universalismo Compromisso	4,17	4,33 (3,33 – 4,58)	4,46	4,33 (4,08 – 5,25)	0,53	0,599
Benevolência Dependência	4,33	4,67 (3,50 – 5,00)	5,04	5,17 (4,08 – 6,00)	1,45	0,147
Benevolência Cuidado	5,38	5,67 (5,08 – 6,00)	5,04	5,00 (4,67 – 5,75)	0,95	0,343
Face	3,79	3,83 (2,67 – 4,92)	4,21	4,33 (3,75 – 4,92)	0,68	0,497
Poder Recurso	2,29	2,33 (1,67 – 2,67)	2,29	2,33 (1,67 – 2,92)	0,11	0,915
Poder Domínio	2,21	2,33 (1,17 – 2,92)	3,17	3,33 (2,75 – 3,33)	1,97	0,049
Realização	3,75	4,00 (3,08 – 4,25)	3,25	2,25 (3,33 – 4,17)	1,27	0,203
Humildade	4,04	4,00 (3,33 – 4,92)	4,58	4,33 (4,08 – 5,25)	1,48	0,140
Tradição	3,63	3,83 (2,5 – 4,33)	3,50	3,50 (2,58 – 4,25)	0,44	0,660
Conformidade Interpessoal	4,00	4,17 (3,08 – 4,92)	3,71	4,00 (2,58 – 4,58)	1,19	0,233
Conformidade Regras	3,17	3,00 (2,5 – 4,08)	3,54	3,83 (2,08 – 4,67)	0,28	0,778
Segurança Pessoal	4,38	4,50 (3,75 – 5,00)	4,29	4,33 (3,5 – 5,17)	0,07	0,943
Segurança Social	3,67	4,33 (2,17 – 4,58)	3,75	3,83 (3,17 – 4,33)	0,25	0,799

Fonte: Presente pesquisa.

Tabela 10 – Comparação não paramétrica dos valores de segunda ordem pelo teste de Wilcoxon

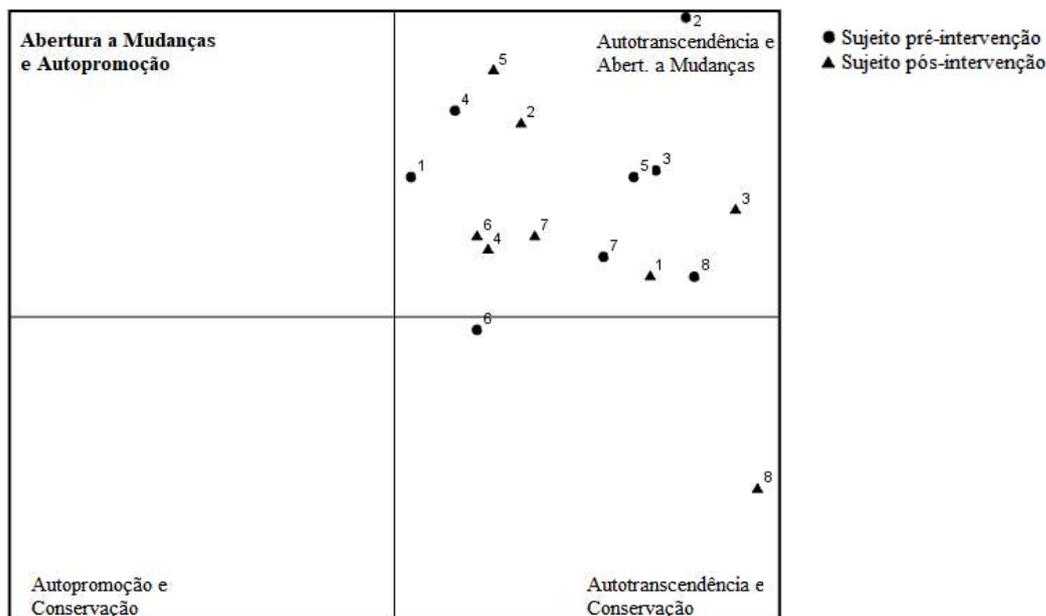
Valor	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Escore z	p – valor
	\bar{X}	Md ($Q_1 - Q_3$)	\bar{X}	Md ($Q_1 - Q_3$)		
Abertura a mudanças	4,34	4,25 (4,19 – 4,46)	4,23	4,33 (3,81 – 4,63)	0,84	0,400
Autotranscendência	4,12	4,30 (3,68 – 4,38)	4,37	4,30 (4,12 – 4,95)	0,7	0,484
Autopromoção	3,01	2,79 (2,60 – 3,48)	3,23	3,50 (2,63 – 3,79)	1,26	0,207
Conservação	3,81	3,83 (3,18 – 4,38)	3,9	4,03 (3,18 – 4,42)	0,35	0,726

\bar{X} = Média; Md = Mediana; Q_1 = 1º Quartil; Q_3 = 3º Quartil.

Fonte: Presente pesquisa.

A distribuição dos valores pré-intervenção teve predominância semelhante ao resultado obtido no *survey* da primeira fase da pesquisa. Houve, também, uma movimentação dos índices das dimensões do modelo na direção intencional pós-intervenção (Gráfico 8) associada às motivações éticas e pró-sociais. O teste de Wilcoxon, contudo, também não rejeitou a hipótese nula em nenhuma das distâncias das dimensões analisadas (Tabela 11), sugerindo que elas não são significativamente diferentes.

Gráfico 8 – Gráfico de distribuição de valores de segunda ordem



1 – SANSÃO; 2 – JOSÉ; 3 – MATEUS; 4 – HÉBER; 5 – ISAQUE; 6 – DAVI; 7 – AMÓS; 8 – LUCAS.

Fonte: Presente pesquisa.

Tabela 11 – Teste de Wilcoxon de comparação não paramétrica das diferenças das distâncias de Conservação e Autotranscendência antes e depois da intervenção

Valor	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Score z	p – valor
	\bar{X}	Md ($Q_1 - Q_3$)	\bar{X}	Md ($Q_1 - Q_3$)		
Diferença distância Autotranscendência	3,89	3,64 (4,19 – 4,46)	3,86	4,33 (3,28 – 4,60)	0,00	1,000
Diferença distância Conservação	5,53	5,58 (5,19 – 5,80)	5,33	5,33 (5,19 – 5,72)	1,19	0,233

\bar{X} = Média; Md = Mediana; Q_1 = 1º Quartil; Q_3 = 3º Quartil.

Fonte: Presente pesquisa.

7.2.3 Discussão do teste de hipótese

Uma amostra de oito adolescentes, apesar de ter um menor poder de explicação (SHESKIN, 2007; SIEGEL; CASTELAN, 2006), não impede ou mesmo diminui a validade e a significância de sua análise. A aceitação da hipótese nula não deve ser vista como uma limitação estatística da pesquisa. Cabe, assim, inferirmos sobre as possíveis causas do resultado e sugerir mudanças na intervenção para que, em um segundo teste, a hipótese nula seja rejeitada.

O teste de hipótese rejeitou a hipótese nula apenas no valor Poder Domínio. Houve um aumento significativo das medianas pós-intervenção em relação ao valor da pré-intervenção, sugerindo um aumento desse valor após a intervenção.

Esse aumento não era desejado e poderia ser considerado inesperado se não houvesse ocorrido o problema de relacionamento entre os adolescentes na semana que ocorreu a coleta do pós-teste. Como esse valor tem também uma associação positiva com atitudes agressivas (BENISH-WEISMAN, 2015; FELDMAN *et al.*, 2015), é possível que esse fato tenha contaminado a amostra. Possibilidade apontada como possível, conforme os trabalhos de Maio *et al.* (2001) que demonstraram que circunstâncias externas podem desencadear comportamentos contrários aos valores defendidos pelos sujeitos.

O não envolvimento do núcleo de ensino da UIP, também pode ter interferido nesse processo. Maio *et al.* (2001), por consideraram que a falta de suporte cognitivo, interferem na fundamentação de valores. É possível supor que se as atividades de intervenção tivessem sido desenvolvidas no espaço escolar da Unidade de Internação, os participantes teriam maiores verbalizações e percepções, trazendo à consciência seus valores e ativando-os por mais vezes (MAIO *et al.*, 2001).

Outra possibilidade de interferência nos resultados é quanto ao ambiente existente em UI. Suas rotinas, normativas e contextos são consideradas hostis para o adolescente. Ficar em celas, ser revistado todas as vezes que tiver que sair do módulo, ter que suportar situações e não

reagir, entre outras coisas, podem ser consideradas fomentadoras de condutas explosivas de agressividade. Assim, o tempo de extensão de ativação do valor Poder Domínio pelo ambiente é constante, evidenciando a compreensão de Bardi *et al.* (2009) sobre a relação direta entre a variável tempo e a ativação e mudança de um valor.

Desse modo, o resultado da pesquisa sugere que a avaliação de uma intervenção sobre mudanças de valores requer uma duração e uma intensidade maior que a que foi realizada no presente estudo. Sugere, também, um olhar crítico da gestão da UI sobre alguns protocolos de segurança para que os mesmos garantam a realização de atividades que ativem atitudes pró-sociais e éticas.

Vale também ressaltar que o evento ocorrido dentro do módulo pode também ter desencadeado a ativação do valor Poder Domínio. Rohan (2000), Bardi e Schwartz (2003) e Bardi e Goodwin (2011) ressalvaram sobre a possibilidade de circunstâncias de impacto social e significativo serem capazes de interagir com os valores dos adolescentes. Esta associação pode ter corrido como consequência ao evento relatado de disputa de poder dentro do módulo, desencadeando um impacto e ativação desse valor em seu microcosmo.

Com há um ambiente de hostilidade e rivalidade entre os internos em razão dos históricos de cada adolescente, bem como a coerção e a imposição disciplinar por parte dos agentes, a ativação do valor Poder é *natural*. Já o ambiente formativo construído durante a intervenção foi pontual e insuficiente para promover alterações profundas dos seus valores.

Como o modelo original da teoria, Schwartz (1992) já associava os valores como estruturas estáveis, logo, a dificuldade de promover mudanças nos valores estaria teoricamente justificável. Esse resultado também qualifica a amostra com uma representação aceitável para estudar o impacto da intervenção sobre adolescentes. Os participantes do estudo também revelaram predominâncias de valores de Abertura a Mudanças e Autotranscendência e baixos índices de Conservação (BARNI *et al.*, 2014; BENISH-WEISMAN *et al.*, 2019; BENISH-WEISMAN; DANIEL; MCDONALD, 2019; BERSON; OREG, 2016; BUTLER; LESCHIED; FEARON, 2007; CZERWIŃSKA-JASIEWICZ, 2011; DANIEL; BENISH-WEISMAN, 2018; DÖRING *et al.*, 2017; UNGVARY; MCDONALD; BENISH-WEISMAN, 2018; UZEFOVSKY; DÖRING; KNAFO-NOAM, 2016).

Os resultados da pesquisa sugerem que as condições ambientais não foram propícias para maior ativação de valores pró-sociais e éticos. Além disso, há a necessidade de revisão no roteiro da intervenção. Como valores são estruturas cognitivas profundas, integradas e estáveis (ROHAN, 2000), a tendência é de manutenção dos valores, salvo diante de circunstâncias de forte impacto pessoal ou social.

A ativação de valores éticos e pró-sociais requer:

- a) mais tempo de duração da atividade e um número maior de intervenções por semana;
- b) espaço físico adequado reservado;
- c) maior número de atores, agindo de forma sistêmica e dialógica;
- d) a possibilidade de desenvolver atividades vivenciais;
- e) planejamento e execução de projetos pedagógicos de aprendizagens construídos com os adolescentes;
- f) a possibilidade de promover trabalho com grupos pequenos para melhor desencadear processos estruturais de premissas de pensamento, sentimentos e ações quanto à maneira como veem o mundo (VREEDE; WARNER; PITTEK, 2014).

Para muitos, porém, promover ambientes assim para esses adolescentes seria, no jargão penitenciário, uma regalia, um benefício excessivo, um privilégio dado àqueles que trouxeram um mal para a sociedade, e por isso devem ser punidos. Infelizmente, opiniões e posturas desse nível chegam com certa frequência às UIs e acabam por prejudicar, e até mesmo inviabilizar, intervenções pedagógicas associadas aos princípios legais da medida socioeducativa: promover, no adolescente, uma formação integral sobre suas percepções sobre o outro e sobre a realidade que o cerca; de promover o exercício da cidadania plena como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012). Assim, considera-se importante que estudos futuros possam atuar na mudança de cultura organizacional, a fim de promover um ambiente institucional mais favorável à educação dos socioeducandos.

Um dos objetivos do estudo era promover os valores correlacionados a atitudes pró-sociais e éticas: Autotranscendência e Conservação. Observa-se, que houve uma maior predominância das atividades na promoção do valor Realização. Porém, no que se refere a promoção dos valores Autotranscendentes, vê-se necessário uma revisão dos processos de intervenção para maior reforço dessa dimensão, dada as condições existentes no contexto socioeducativo.

Apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas, a estabilidade desse valor, mesmo em contexto hostil, sugere haver espaço para maior promoção dessa dimensão dada a importância dessa dimensão por adolescentes em geral (BARNI *et al.*, 2014; BENISH-WEISMAN *et al.*, 2019; BENISH-WEISMAN; DANIEL; MCDONALD, 2019; BERSON; OREG, 2016; BUTLER; LESCHIED; FEARON, 2007; CZERWIŃSKA-JASIEWICZ, 2011; DANIEL; BENISH-WEISMAN, 2018; DÖRING *et al.*, 2017; UNGVARY; MCDONALD; BENISH-WEISMAN, 2018; UZEFOVSKY; DÖRING; KNAFO-NOAM, 2016), independente de haver ou não uma condição de restrição de liberdade.

A triangulação desses resultados sugere um possível alcance de ativação de valores pró-sociais e éticos pela intervenção. Entretanto, a eficácia da intervenção requer que a ativação seja prolongada, com vistas a promover mudanças nos valores. Os resultados obtidos reforçam a ideia do quão é necessária a continuidade de pesquisas no contexto socioeducativo, em face da complexidade existente nesse ambiente, que pode interferir no desenvolvimento de qualquer programa.

7.2.4 Resultados de dados comparados

Com a manutenção da hipótese nula, foi feito o cruzamento dos dados qualitativos e o teste de hipótese para compreender melhor os fenômenos. Somada a esse cruzamento, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a psicóloga da UIP responsável pelo acompanhamento da medida socioeducativa sobre cada um dos adolescentes participantes da intervenção.

7.2.4.1 Comparação entre dados qualitativos e o teste de hipótese

A partir do gráfico de distribuição, inferiu-se que os adolescentes 1, 2, 4 e 8 se aproximaram da intencionalidade da intervenção, em direção ao quadrante de Autotranscendência e Conservação. Os adolescentes 5 e 6 se distanciaram da intencionalidade do estudo, diante da grande distância percorrida em direção a valores não associados à Autotranscendência e Conservação. Os adolescentes 3 e 7 se mantiveram próximos dos valores obtidos antes da intervenção.

Após o cruzamento desta inferência com os dados qualitativos, foram elaboradas três categorias de resultado. A primeira categoria composta pelos adolescentes que se aproximaram da intencionalidade da intervenção. A segunda categoria composta por aqueles que se mantiveram neutros quanto a intencionalidade da intervenção. A terceira categoria composta por aqueles cujas respostas se afastaram da intencionalidade da intervenção.

1ª Categoria – Adolescentes com respostas que corresponderam à intervenção

Adolescente 1 – SANSÃO

Adolescente com dificuldade visual (estrabismo), mas não usa óculos; distorção de idade-série de sete anos, com experiência de duas reprovações no Ensino Fundamental 1. Tem dificuldades na escrita e em sua oralidade. Antes de participar da oficina, em resposta às

perguntas abertas, não soube indicar um sonho atual, sugerindo dificuldade em ter um projeto de vida.

Os dados qualitativos obtidos durante a intervenção evidenciaram suas dificuldades de aprendizagem. Seus relatos de ativação do valor Realização foram sobre atividades domésticas e não sobre conquistas pessoais. Chamou a atenção dele as histórias de vida de pessoas com deficiência física, podendo tê-lo motivado a também superar suas dificuldades de aprendizagem. As histórias de vida inspiraram-no a querer uma vida diferente do contexto infracional, reconhecendo seus limites e dificuldades e expressou intencionalidade de desenvolver um projeto pessoal de vida buscando superar suas dificuldades de aprendizagem, apesar de não ter clareza de como poderá fazê-lo. A motivação de maior expressão para buscar mudanças em sua vida é em função da família, expressando reconhecimento de que muitos dos seus erros foram em função de não a ter escutado, sugerindo assim respostas de maior aproximação do valor Conservação.

Adolescente 2 – JOSÉ

Adolescente com distorção de idade-série de sete anos. História de vida com comprometimentos familiares, vive longe da mãe, sendo criado pela avó. O contexto socioeconômico levou-o ao cometimento de atos infracionais. Os anos sem estudar não foram devido à dificuldade de aprendizagem, mas por evasão escolar.

Os dados qualitativos obtidos evidenciaram a ativação do valor Realização dada sua experiência como auxiliar de pedreiro, reconhecendo aquela vivência como um diferencial em sua vida. Antes mesmo da intervenção, já expressava um projeto pessoal de vida: ser veterinário e dar conforto à mãe e à avó. Salientou sobre o valor das oficinas por terem trazido à memória situações que havia esquecido, trazendo-lhe esperança. Dentre essas memórias, momentos familiares e pratos que sua avó fazia especialmente para ele, também indicando valor Conservação.

Adolescente 4 – HÉBER

Foi um adolescente que, no início das intervenções, expressou resistência em se envolver mais nas atividades, mas após o início dos relatos presenciais de suas histórias de vida, seu envolvimento foi intenso. Tinha dois anos de distorção idade-série. Ambiente familiar com aparente equilíbrio, morando com os pais e avós. O elevado grau de conflito geracional e possibilidade de novas descobertas e uso de drogas o aproximou do contexto infracional.

As histórias de vida que escutou de convidados tiveram um forte impacto sobre ele. A partir do primeiro relato que escutou, de um artista plástico surdo e mudo que havia cumprido medida restritiva de liberdade, percebeu-se a ativação do valor Realização relacionado com sua habilidade como desenhista, apesar de não ter feito referência a ela na entrevista. A partir desse momento, sua postura mudou, que acabou influenciando inclusive sua disposição de superar as divergências familiares, sugerindo uma possível ativação do valor Conservação, como observado em suas respostas pós-intervenção.

Adolescente 8 – LUCAS

Era o adolescente mais novo do grupo; distorção idade-série de um ano apenas. Apesar de ter ficado dois anos fora da escola, nunca havia reprovado por dificuldades de aprendizagem. Cumpria medida de internação junto com o irmão. Contexto social onde vive sua família está inserido. Ficou órfão de pai em consequência de um homicídio.

O cruzamento dos dados qualitativos com o teste hipótese indicou-o como o adolescente que melhor correspondeu à intervenção. Os conteúdos produzidos, associados ao valor Realização, referiram-se a responsabilidades e atividades escolares. Antes da intervenção não tinha muita clareza sobre seus objetivos e metas. Após a intervenção expressou opinião de ter o sonho em ser médico. As posturas tímidas e, às vezes, depressivas foram evidenciadas nas expressões sobre o desgosto que tinha por estar detido, compreendendo aquele espaço como um inibidor de seus sonhos e para onde não desejava voltar. Estava prestes a receber o benefício de saída sistemática (autorização judicial para passar finais de semana em casa), e, portanto, na fase final da medida de internação.

2ª Categoria – Adolescentes com respostas neutras à intervenção

Adolescente 3 – MATEUS

Único adolescente a ter uma união estável com uma companheira, aguardava o nascimento de seu filho. Com cinco anos de distorção de idade-série, esperava-se um índice maior dos índices de Conservação, em face da aproximação do nascimento do menino. Nos conteúdos extraídos, sugere uma associação entre o valor Realização e projetos futuros, provavelmente relacionados ao nascimento da criança.

Durante a intervenção, contudo, houve a morte de um dos seus irmãos, fruto de conflito entre grupos rivais. A morte do irmão deixou-o abalado, a ponto de pedir para não participar das atividades por duas semanas, porque o ato de trazer à memória situações do passado trouxe

também à tona a imagem do irmão. Diversas circunstâncias de preocupação com a mãe que eclodiram com a morte do irmão poderiam ter ativado o valor Benevolência Dependência. Contudo, pelo cruzamento, a melhor inferência é a ativação do valor Poder Segurança Pessoal que é divergente a valores Autotranscendentes.

Adolescente 7 – AMÓS

O adolescente, irmão de LUCAS, foi muito elogiado pela psicóloga que o acompanhava, descrito por ela como alguém seguro de si e focado em construir novos paradigmas para si. Com distorção de idade-série de um ano, alcançou êxito no exame do Enceja, já como interno, estando matriculado no primeiro ano do Ensino Médio. Era o adolescente de maior escolaridade do grupo e visto como uma liderança positiva dentro do módulo pelos agentes de segurança.

Em face de sua aprovação no Enceja, o valor Realização já estava ativado, pois havia recebido o certificado de aprovação dias antes do início da intervenção dentro do módulo. Apesar de reconhecer o esforço aplicado, expressou certa surpresa ao fazer referência à sua certificação para o Ensino Médio, pois ouviu de muitos que seu resultado não seria exitoso pelas dificuldades que expressou ter na realização do exame. Sugeriu ter segurança quanto ao seu projeto pessoal de vida de querer fazer o curso de Direito e se tornar um advogado. Seus relatos aludem à possibilidade para inferir que tinha compreensão crítica de si sobre seu passado, com vistas a um futuro diferente. Seus resultados, contudo, podem ter também sofrido o impacto do conflito dentro do módulo, pois foi um dos adolescentes transferidos para outro módulo em consequência ao clima de disputa de poder, neutralizando um possível impacto dos efeitos da intervenção.

3ª Categoria – Adolescentes com resposta que não corresponderam à intervenção

Adolescente 5 – ISAQUE

É um adolescente que sugeriu ter uma personalidade forte e em busca de uma identidade. Com dois anos de distorção de idade-série, tem uma história de vida agravada por ter sido abandonado pela mãe e criado pelo pai, que tem câncer. A fragilidade emocional do pai, sugere ausência de voz ativa na família e fragilidade no estabelecimento de limites.

Segundo a psicóloga que acompanhou o grupo, foi o adolescente que teve menos avanços dentro da amostra, inclusive com manifestações de indiferença sobre as atividades da intervenção. Sua conduta associada com os conteúdos expressados possibilita inferir sobre uma baixa autoestima e desejo por reconhecimento por parte das pessoas, e, em especial, do pai. Foi

quem mais manifestou-se sobre um descolamento entre as atividades escolares recebidas frente suas expectativas pessoais. Expressou reconhecimento dos erros cometidos, mas suas falas sobre planejamento pessoal não possuíam clareza sobre como alcançá-lo, justificando a pouca diferença da intervenção sobre ele. Na semana da coleta do questionário, por conta do conflito com o recém-chegado ao módulo, teve que cumprir medida disciplinar por causa do ocorrido. Tais condições podem ter interferido nas respostas pós-intervenção em direção a valores associados à agressividade.

Adolescente 6 – DAVI

Foi o adolescente cujas respostas mais se distanciaram da intencionalidade da intervenção. Com dois anos de distorção idade-série, era o adolescente com menor tempo de internação. Convive, desde sua chegada à UIP, com a preocupação com relacionamentos da mãe, geralmente cercada por assédio e agressão física, gerando, inclusive rompimento de sua relação com ela, que havia meses que não o visitava.

Durante a intervenção, emergiram conteúdos associados ao valor Realização por competências de sucesso escolar; já o abandono, fruto da guerra entre grupos rivais. Tanto nas observações quanto nos demais registros os conteúdos de suas mensagens estavam alinhados com a intencionalidade da intervenção, sendo inesperado estar entre aqueles que não corresponderam aos objetivos da intervenção.

Em entrevista com a psicóloga sobre DAVI, foi dito que o adolescente estava com muita expectativa quanto a um curso em que foi matriculado na Unidade promovido pelo Serviço Social da Indústria (SESI), e pelo qual receberia uma bolsa em dinheiro. Fazia planos sobre quanto enviar para família e quanto tinha que economizar.

Uma das possibilidades para esse resultado pode ser a própria vivência desencadeada pelo processo de autoconfrontação ampliando a compreensão dele sobre os temas envolvidos na intervenção (MORAIS; LIMA; FERNANDES, 2014). É possível que, no decorrer das atividades de intervenção, sua autopercepção de si e melhor compreensão da realidade tenham deixado mais crítico sobre motivações descritas no instrumento.

O resultado do teste de hipótese não sugere qualquer mudança na amostra quanto a mudança de valores em direção a atitudes éticas e pró-sociais. Os conteúdos qualitativos, porém, indicam a possibilidade de mudanças, uma vez que, pela expressão comunicativa, é possível elaborar, compartilhar e interpretar fenômenos da realidade que o cerca (DESTRO, 2011).

7.2.4.2 Entrevista com psicóloga da UIP

A entrevista foi realizada com a psicóloga no dia 12/08/2019, na semana seguinte ao término de todas as atividades do projeto de intervenção. A primeira pergunta que lhe foi feita foi sobre as primeiras impressões que teve sobre o projeto de intervenção, logo após ter recebido a informação que seria realizado com adolescentes sobre o seu acompanhamento.

Em resposta disse que foi muito positivo para ela poder aprender teorias com a pesquisa e tentar aplicá-las em seu trabalho com outros adolescentes. Entretanto, confessou sua desconfiança quanto sua viabilidade, dada a ausência de vínculo com o pesquisador, condição necessária para obtenção da confiança dos adolescentes. Mas sabia que, se esse vínculo fosse alcançado, o estudo poderia ser de grande valia.

“[...] a primeira impressão foi muito positiva para poder aprender com a pesquisa e aplicar seu trabalho com outros adolescentes. Foi positivo no sentido de aprendizado pessoal e pensar outras estratégias de trabalho com os adolescentes.”

Quanto aos avanços gerais da atividade, ela disse que houve um progressivo e contínuo processo de abertura dos adolescentes durante seus atendimentos. Segundo ela, houve mudanças de conduta dos adolescentes. Se expuseram mais, trazendo à tona questões até então desconhecidas para ela. Chamou-lhe a atenção o fato de eles comentarem com ela sobre as memórias positivas que haviam esquecido.

“Recordar essas coisas deu abertura para pensar outras perspectivas de vida. Resgate de uma história. A trajetória de vidas que escutaram de convidados, coincidiu com o momento de vida que um deles estava vivenciando [...]”

Outro elemento curioso para ela foi o impacto dos relatos dos convidados sobre os adolescentes. As histórias por eles contadas, coincidiram com alguns momentos de vida dos adolescentes: um estava experimentando o luto do irmão; outros expressaram sobre a necessidade de construir uma outra trajetória de vida, reconhecendo que essa concretização não será fácil, mas que não existia alternativa. Ao trazerem a memória de suas histórias pessoais nas oficinas autobiográficas, ficou mais fácil para eles relatarem-nas durante os atendimentos.

“Por trazerem à memória suas histórias pessoais, ficou mais fácil trazer à memória durante os atendimentos.”

Sobre os avanços individuais, ela descreveu avanços e retrocessos de cada um. Segundo a psicóloga, com exceção de um, todos os demais tiveram grandes avanços. E mesmo esse teve algum avanço, por ser um adolescente com posições fortes e de confronto. Para ela, o avanço menos visível nele deve-se a um contexto familiar fragilizado pelo estado de saúde do pai. E por isso caberia a ele passar uma imagem de fortaleza. Para ela, ele foi um ponto fora da curva em relação aos demais (Quadro 22).

Quadro 22 – Avaliações individuais dos adolescentes pela psicóloga

Adolescente	Trechos da avaliação
SANSÃO	“[...] disse que a oficina serviu para dar um estímulo para ele [...].”
JOSÉ	“Ele expressou pensamentos de uma identidade que estava apagada e veio à memória. Ele conseguiu pensar em outras possibilidades [...].”
MATEUS	“A oficina fez com que ele pesasse sobre como ajudar a trazer provisão aos seus familiares. Ele tem interesse, mas reconhece sobre as guerras que se envolveu e o risco que isso lhe trouxe.”
HÉBER	“As atividades geraram maior abertura, mais ânimo de ir em busca do sonho de ser tatuador e tem pensado em se inserir em novos projetos.”
ISAUQUE	“Eu percebi que pouco avançou, mas acontece que é um adolescente de ir muito para o embate, tem posições fortes, procurando desafiar para ver até quando pode-se suportar.”
DAVI	“A oficina fez com que ele reavaliasse o impacto de suas ações sobre seus familiares, ... chegou a comentar sobre os sofrimentos que ele tem causado à sua mãe.”
AMÓS	“A oficina reforçou por meio das histórias, fortalecendo os projetos que ele já havia construído.”
LUCAS	“Trouxe para os atendimentos abertura de vivências complicadas com tráfico, ambiente de prostituição e armas, e buscou ajuda no atendimento.”

Fonte: Presente pesquisa.

Após concluir a entrevista a psicóloga expressou interesse em replicar as atividades. Entretanto, reconheceu a dificuldade de realização devido às resistências dos agentes de segurança com respeito aos atendimentos em grupo, mesmo que pequenos, alegando falta de pessoal para o devido acompanhamento.

8 DISCUSSÃO GERAL

A pesquisa de método misto (multimétodo) foi delineada em duas fases sequenciais, todas elas desenvolvidas dentro de uma UI. A primeira fase consistiu em um *survey* para levantamento dos valores dos adolescentes que cumpriam medidas de internação no DF. A partir de seus resultados, elaborou-se um projeto de triangulação concomitante, com vistas a mudar valores associados a atitudes éticas e pró-sociais.

O projeto de triangulação consistiu em uma intervenção qualitativa e de um teste de hipótese para verificar se a intervenção obteve o impacto esperado. A intervenção levou em consideração os valores e motivações dos adolescentes para autoconfrontá-los por abordagens autobiográficas de narrativas de vida nas perspectivas da EA e da EH.

Para nortear a investigação, fez-se um amplo levantamento bibliográfico sobre o adolescente e a realidade socioeducativa. Salientou-se o fato de haver poucos estudos voltados para proposições metodológicas do atendimento socioeducativo, com vistas a fazer valer a intencionalidade da medida socioeducativa, de promover ações voltadas para a formação do adolescente em processo de desenvolvimento. E, como tal, seja capaz de exercer a cidadania com autonomia e solidariedade, de se relacionar melhor consigo mesmo e com os outros à sua volta, não voltando mais a reincidir na prática de atos infracionais (BRASIL, 2006).

Como alternativa para desenvolver uma intervenção, buscou-se a teoria de valores humanos para referendar uma intervenção a partir das motivações dos adolescentes. Por essas motivações, foram buscadas as referências da EA e da EH com vistas à ressignificação consigo mesmo e com ambiente à sua volta. E, por fim, encontrou na metodologia da pesquisa autobiográfica por narrativas de vida, uma estratégia de autoconfrontação dos adolescentes a fim de que eles construíssem e/ou ressignificassem seus projetos de vida.

Os resultados obtidos na primeira fase (*survey*), além de fazer o mapeamento dos valores dessa amostra, permitiram caracterizar os participantes quanto à idade, escolaridade, tempo de evasão escolar, estrutura familiar, tempo de internação, local de residência, seus sonhos de infância, sonhos atuais, arrependimentos e expectativa de orientação de seus projetos de vida. Os dados sociodemográficos obtidos sugeriram que o perfil da amostra era alinhado com a realidade nacional.

Ao se fazer correlações entre essas variáveis com uma idealização de futuro, os dados mostraram uma baixa correlação negativa entre o tempo que o adolescente ficou evadido da escola com as manifestações concretas de futuro pessoal. Esse resultado reforça quão necessário é a promoção de políticas públicas para a manutenção do adolescente na convivência escolar.

Além disso, recomendam-se mudanças de práticas disciplinares comuns no ambiente escolar, tais como a expulsão ou suspensão escolar, frente ao prejuízo social que pode desencadear.

A realização de um *survey* dos valores de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação pode ser considerado um passo significativo sobre estratégias de ações ante a complexidade que envolve sua realidade e contexto. O ineditismo aqui desenvolvido nesse estudo pode nortear ações voltadas para questões associadas àquilo que, para ele, é significativo. Pode orientar intervenções associadas à ativação de categorias motivacionais de compatibilidades e conflito que sugeriram uma melhor compreensão de si e dos fenômenos sociais que estão à sua volta.

O estudo também evidenciou que a condição restritiva de liberdade, do ponto de vista da teoria de valores, não distingue adolescentes. Esse resultado confirmou o estudo do pesquisador sobre valores de adolescentes em contexto infracional (REZENDE JÚNIOR; SÁ, 2016), reforçando a ideia que eles não são *incorrigíveis*, mas seres humanos capazes de construir um novo caminho para si, como outro adolescente qualquer, levando em consideração as dificuldades decorrentes de questões sociais e econômicas. Tanto a amostra do *survey* quanto a amostra da intervenção apontaram como predominantes os valores Autotranscendentes e Abertura a Mudanças, acompanhando os perfis de adolescentes em geral (CIECIUCH; DAVIDOV; ALGESHEIMER, 2016; DANIEL *et al.*, 2016; DÖRING *et al.*, 2015; UZEFOVSKY; DÖRING; KNAFO-NOAM, 2016; VECCHIONE *et al.*, 2016b).

Pelo *survey*, o pesquisador confirmou uma intervenção qualitativa também desenvolvida com adolescentes do contexto socioeducativo de internação (REZENDE JÚNIOR, 2014), apontando haver entre esses adolescentes o mesmo perfil de valores das dimensões do modelo teórico encontrado no contexto juvenil. Vale ressaltar que o estudo atual teve uma amostra maior, abrangendo mais de 50% da população de adolescentes acautelados no DF, possibilitando a realização de análises mais robustas, como a Análise Fatorial Confirmatória para verificar o seu ajuste com o modelo teórico.

Compreender os valores dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa restritiva de liberdade, do ponto de vista dos valores, que são semelhantes aos demais adolescentes, chama-nos à seguinte reflexão: O que deu errado? Primeiramente, não há como negar o peso do contexto social de violência onde vivem. A ativação de valores associados a atitude agressivas e não éticas a que esses adolescentes estão sujeitos podem exercer uma forte influência sobre suas atitudes, em face do peso social que os valores têm na sua estruturação cognitiva, agregando a ideia de um sujeito fruto do meio. Só por essa compreensão poderíamos desde já apontar que o modelo existente dentro das UIs da DF, em vez de estar ativando valores

associados a atitudes pró-sociais, estaria fomentando ainda mais a sua agressividade, como melhor discutiremos mais adiante.

Salienta-se, também, nesta descrição, o quadro temerário de distorção de idade série entre esses adolescentes. A distorção de idade-série sugere a necessidade de rever práticas escolares para aquele que se insere no contexto infracional. Há a emergente necessidade de se desenvolver uma modalidade de ensino específica para a socioeducação. A reprodução do modelo escolar das demais escolas da rede pública de ensino sugere que este é um modelo fracassado para esse público. Insistir nele é querer insistir em erro.

Se essa modalidade não deu certo com esse adolescente quando tinha liberdade, levando-o a ser reprovado ou a evadir, daria certo em um ambiente restritivo de liberdade? É provável que não. É importante que a abordagem pedagógica na socioeducação possa contemplar a iniciação ao trabalho e a promoção vivencial do conhecimento sobre si e sobre a realidade que o cerca e provocar a reflexão de que o próprio adolescente precisa ser proativo e corresponsável pelas soluções que precisa e deseja encontrar para os seus problemas.

Desta forma, reforça-se o papel da escola, que pode agir como agente moderador de inserção do adolescente na realidade infracional, intervindo nos primeiros sinais de desajuste no processo de aprendizagem. Alunos, por exemplo, adolescentes com ocorrências disciplinares precisam de intervenções pedagógicas e com múltiplos parceiros que inibam o processo de evasão escolar que então se inicia.

Medidas escolares disciplinares de suspensão ou transferência compulsória, em vez de trazer mudanças no comportamento do aluno, podem estar, na realidade, reforçando o processo de evasão, que geralmente não surge de uma hora para outra. Como bem ressaltaram Dong e Krohn (2019), há maior relação de tais condutas escolares de punição com o uso de drogas por parte de adolescentes que as punições pronunciadas por uma autoridade judicial. Eles justificaram essa relação dada a publicidade e exposição que as medidas disciplinares têm no contexto escolar. Tal exposição não ocorre em processos judiciais, uma vez que são protegidos por sigilo.

Práticas escolares de reprodução da mesma modalidade do ensino regular, em vez de aproximar o adolescente para uma realidade escolar dentro de uma UI, podem estar afastando. A recorrência de falas dos adolescentes sobre voltar a estudar, concluir e conseguir um emprego quando saírem da UI, sugere a ideia de que a formação que está recebendo é de pouca valia.

Parece que o adolescente não consegue ver as atividades escolares dentro da UI como escolares, quer seja pela precariedade dos equipamentos educacionais, pela distância de um ideário de escola, pela distância da escola com suas motivações. Essa percepção pode estar

associada à desejabilidade social e à representação da escola e da educação como o meio para a ascensão social. Em face ao histórico de evasão escolar, o contexto escolar em UIs, para ser mais acolhedor, carece de práticas pedagógicas com maior atratividade e sensibilidade quanto às suas necessidades e motivações.

Não cabe aqui responsabilizar os professores quanto a um possível descolamento entre as necessidades do adolescente e suas motivações com o que é oferecido para eles no ambiente escolar. Apesar de reconhecer a importância da fala do professor junto aos adolescentes, por vezes, o único recurso que tem em mãos para o desenvolvimento da ação pedagógica é apenas *cuspe e giz (sic)*, ou seja, o que ele escreve no quadro e suas explicações e nada mais. Além disso, ainda são tímidos os programas de capacitação continuada para esses profissionais, que sequer receberam alguma formação inicial para atuar nesse ambiente e com esse público. Sabe-se que a temática socioeducativa é praticamente inexistente nos cursos de licenciaturas, em geral.

Além do mais, a sobreposição das decisões de segurança sobre o fazer pedagógico precisa ser revista dentro das UI sem, é claro, deixar de resguardar a segurança de todos, do adolescente e de todos os profissionais envolvidos na ação socioeducativa. Reconhece-se, contudo, a linha tênue de tensão que existe em volta dessas questões. Trata-se de uma manutenção cultural do modelo de atuação ainda presente, do revogado Código de Menores, que reproduz práticas do sistema penitenciário adulto e de resistência aos princípios legais e constitucionais do Sinase.

Os resultados do *survey* sobre sonhos, expectativas e projetos de vida pessoais sugeriram que os adolescentes têm noção sobre o que precisam fazer para alcançar êxito nesses projetos. Essa percepção também foi encontrada na amostra interventiva. Os adolescentes demonstraram possuir uma noção sobre a necessidade de se construir projetos pessoais de vida, de ter uma profissão e, ao mesmo tempo, receio do fracasso e o medo sobre as guerras em que acabaram se envolvendo. Os resultados apontam haver uma necessidade de o Estado atuar como um facilitador desse processo e propor alternativas que estejam, de fato, alinhadas às suas reais necessidades e anseios (LIAUDINSKIEN, 2005; MARINHO, 2013).

Frente a inércia existente de avanços de políticas de maior acolhimento e acompanhamento do adolescente egresso do sistema, os adolescentes compreendem que terão ao seu lado nessa jornada apenas familiares e/ou pessoas de seu círculo central de convivência. Compreendem a urgência de mudança desse quadro de desconfiança para a diminuição de reingressos no contexto infracional. Como alternativa de norteamo de ações que podem ser desenvolvidas, faz-se coro com as sugestões de Menon e Cheung (2018): orientação e

preparação profissional do adolescente; envolvimento comunitário; acompanhamento mais próximo de assistentes sociais e assistentes judiciais; programas de justiça restaurativa; oferta de ambientes de suporte e apoio ao egresso de promoção de autoestima; acompanhamento de saúde mental; assistência terapêutica holística e multissistêmica voltada para o desenvolvimento de projetos de vida e visão pessoal de futuro, e fortalecimento de identidade cultural.

No campo do estudo de valores, compreende-se como contribuição a inserção do estudo de valores de adolescentes inseridos em contextos de restrição de liberdade como as UI do DF. Não há registros no Brasil de estudos em tais contextos. Pelo estudo valores, é possível avaliar e orientar metodologias de abordagens de maior efetividade. É possível também avaliar efeitos que o ambiente pode estar promovendo no indivíduo.

Na análise de valores, compreende-se como contribuição a sugestão de apresentar um gráfico de distribuição do mapeamento dos valores, observando os dois eixos presentes nas dimensões do modelo teórico. Dessa forma, apresentou-se graficamente não apenas o posicionamento quanto aos valores de forma isolada, mas como interação entre si, tal qual o modelo teórico sugere haver entre os valores. Da mesma maneira, também foi apresentado um gráfico de distribuição dos valores no teste de hipótese. Esse gráfico possibilitou observar a movimentação da predominância dos valores, antes e após a intervenção, oferecendo uma opção de análise qualitativa do efeito da intervenção em cada adolescente.

Como os dados estatísticos não foram significativos em 18 dos 19 valores, e em nenhum valor das quatro dimensões do modelo, a análise dos valores foi exclusivamente qualitativa, pela triangulação entre dados colhidos durante a intervenção e dos dados do efeito testado no teste de hipótese. A não confirmação do efeito sobre os valores dos adolescentes não desqualifica a intervenção, mas destaca sobre quão grande é a necessidade de mudanças no processo de aplicação da medida de internação. O que se pode comprovar é quanto haver um descompasso entre as ações desenvolvidas e as reais necessidades do adolescente.

Quanto aos objetivos do estudo, considera-se que foram atingidos. As respostas às perguntas de pesquisa também foram respondidas. Conforme a declaração de objetivo deste estudo, os valores dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação foram identificados e analisados e, por essa análise, uma intervenção foi elaborada, fundamentada pelos princípios da EA e da EH voltada para promoção e ativação de valores pró-sociais e éticos, visando a contribuir para maior consonância deles com a vida em sociedade.

O mapeamento de valores oferece, para o contexto socioeducativo, um norteamento teórico e metodológico para o desenvolvimento de uma compreensão sobre o adolescente

inserido nessa realidade de internação. O estudo reforça a ideia de que o caminho das intervenções, ações e políticas dentro do universo socioeducativo necessita ser construído a partir do próprio adolescente, a partir do que é importante e significativo para ele. A confirmação estatística do modelo teórico, sugere a necessidade de ampliar novos estudos, como o desenvolvimento de um instrumento específico para socioeducação, a ampliação de uma investigação no universo feminino e até mesmo um estudo transversal de egressos avaliando e acompanhando os efeitos das intervenções desenvolvidas dentro das UIs do DF.

Foi possível também demonstrar os possíveis efeitos do ambiente e sua influência no processo de intervenção pedagógica e educação desses jovens para a ressocialização. Logo, é necessário sugerir que haja mudança no próprio ambiente, não só nas instalações físicas, como também nas relações sociais.

O estudo também foi exitoso quanto a possibilidade de desenvolvimento de uma intervenção fundamentada pelos princípios da EA e da EH. As oficinas voltadas para autoconfrontação dos adolescentes, a partir de abordagens autobiográficas e narrativas de vida, formalizaram um espaço de diálogo e melhor compreensão de si, de sua história, da complexidade do contexto que o cerca, sugerindo novas expectativas e caminhos.

Apesar dessas contribuições, não foi possível provocar a esperada mudança dos valores dos adolescentes. Dada a realidade adversa para o desenvolvimento da intervenção, haveria a necessidade de maior tempo de intervenção (mais de quatro meses), maior intensidade (mais de um encontro semanal) e uma diversidade de intervenções (outros espaços, como a escola e atendimento técnico).

O não alcance de maiores impactos de mudanças de valores pela autoconfrontação pode ser justificada dado também as limitações físicas e ambientais oferecidas para realização do estudo. Por valores serem estruturas cognitivas profundas, seu acesso ou ativação não são automáticas, carecendo de flexibilidade no horário por serem interrompidas antes de clímax da promoção e confrontação de algum valor. Além do mais, o ambiente oferecido era dispersivo e sem qualquer tipo de privacidade para uma maior liberdade e transparências de seus autorrelatos.

Os dados, porém, apontaram tendências na direção e promoção de valores pró-sociais e éticos. Essa tendência pode assim justificar quão importante são as práticas interventivas pedagógicas que contribuam para a formação e a transformação dos valores desses adolescentes, ampliando-se para outras instâncias da UI. Sabe-se que qualquer intervenção isolada voltada para mudança de valores, provavelmente, também não obterá os resultados desejados. Os resultados obtidos pelo teste de hipótese impedem a elaboração de um protocolo

de intervenção para promoção de valores associados a atitudes pró-sociais e éticas. Portanto, é necessário dar continuidade às intervenções para que se possa elaborar esse documento.

Os valores de Autotranscendência e Abertura a Mudanças, predominantes nos adolescentes, são aqueles voltados para os avanços sociais e a construção de novos paradigmas frente à geração que eles substituirão. Logo, são valores que apontam para a esperança, para o sonho, para a descoberta. Desse modo, novas intervenções pedagógicas devem caminhar a partir nesse norte.

Por isso, salienta-se sobre a necessidade de maior ativação de valores de Conservação frente aos desvios comportamentais que tiveram e da perda de perspectivas futuras, fruto do processo de envolvimento criminal e de evasão escolar. Pela dinâmica de aproximação e conflito da teoria, esses valores estariam em uma dimensão distante dos valores de Abertura a Mudanças, logo, de maior resistência por parte dos adolescentes. Dessa forma, os profissionais que atuam dentro do sistema precisam ter a compreensão de que nem sempre a resistência do adolescente em seguir regras é por uma questão de índole. Cabe, assim, aos gestores darem suporte emocional e metodológico sobre como promover os valores de Conservação dos adolescentes sem que seja pela punição, pela promoção de violência e agressividade, mas por um processo pedagógico, dialógico e vivencial de autoconfrontação de valores.

Sobre a ativação de valores associados a atitudes éticas e pró-sociais no ambiente socioeducativo. Se desejamos ganhar maior efetividade em promover essas atitudes nesse contexto, nossas práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas observando os valores considerados centrais por esses adolescentes.

Os dados do *survey* sugerem que os valores Benevolência Cuidado, Face e Segurança Pessoal seriam como centrais dada as médias alcançadas entre os adolescentes. Segurança Pessoal, já é um valor da dimensão Conservação e os outros dois valores, são valores adjacentes à essa dimensão. Ações pedagógicas que tenham como estratégia o cuidado com o outro, o cuidado com a sua percepção de si mesmo e o cuidado com sua segurança pessoal, estariam próximas das motivações centrais dos adolescentes e capazes de reforçar valores periféricos de Conservação e fomentar atitudes éticas e pró-sociais.

Desse modo, a ativação de valores por intermédio de narrativas de vida pode ser uma estratégia eficaz para fazer valer as intenções que levaram o poder judicial impetrar uma medida socioeducativa de internação. Além disso, o modelo teórico foi capaz de mostrar por que motivo muitas das ações desenvolvidas nesse contexto não alcançam sua intencionalidade.

Assim, compreende-se como necessária a busca de referências teóricas e metodológicas voltadas para a promoção dialógica de reflexão sobre as relações entre as pessoas para uma

possível atenuação da toxidade desse ambiente. Dentre as referências possíveis, a EH pode fornecer ferramentas de intervenção voltadas para um processo de integração, de sensibilização e ação prática sobre conviver em sociedade.

Intervenções semelhantes aos desenvolvidos pela pesquisa, por intermédio de narrativas de vida, poderiam ser estendidas a todos os participantes dentro desse contexto (adolescentes, família, professores, técnicos, agentes de segurança e gestores). Desse modo, criar-se-iam espaços e momentos para as pessoas poderem expressar suas perspectivas, tornando-as conhecidas. Onde as pessoas dialogassem sobre seus medos, anseios, expectativas, necessidades, capacidades, virtude e defeitos; onde pudessem expressar sua humanidade. Sabe-se, porém, que há um olhar de resistência quanto ao exercício de práticas de expressão de sua humanidade, pois pode ser compreendida como uma exposição de fragilidade.

Talvez seja isso que esteja faltando dentro do universo socioeducativo: uma compreensão sobre as subjetividades das pessoas. Das subjetividades dos agentes de segurança, dos adolescentes e familiares, dos professores, técnicos e demais atores envolvidos nesse ambiente. A autocompreensão da própria subjetividade e da subjetividade dos demais pode instaurar posturas de maior compreensão empática. Pode construir um caminho pelo qual todos possam exercer sua humanidade, afetando-se mutuamente e estabelecendo novos horizontes.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento de valores dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas evidenciou a complexidade envolta do ambiente socioeducativo. Os resultados aqui obtidos salientaram a necessidade de compreender questões socioeconômicas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, de saúde, culturais e até mesmo políticas.

Sendo assim, sugere-se que o estudo seja replicado, com ampliação amostral e temporal, se possível, com um instrumento próprio e validado, levando em consideração princípios de pesquisa experimental e ampliação das ações de execução com diversos parceiros. Vale ressaltar, mais uma vez, quanto a necessidade de se mapear valores do universo feminino, pelas diversas, complexas e particularidades inerentes a gênero e que carecem de investigação.

Sugere-se também o desenvolvimento de pesquisas que visem a promoção de abordagens pedagógicas voltadas para qualificação de projetos de vida associadas a valores pró-sociais e éticos. Esses projetos de vida devem ser construídos por intervenções de cunho transdisciplinar e voltados para promoção da autonomia de cada adolescente.

Apesar de não ter sido possível formalizar um protocolo, os resultados aqui obtidos são robustos para revisão dos procedimentos dentro das UIs e capazes de orientar políticas públicas no campo educacional, psicológico e social, como: políticas para egresso; políticas de educação e inserção ao mundo do trabalho; políticas de apoio psicológico à família; política de inserção ao mundo do trabalho.

Vale dizer que, apesar do forte impacto social dos atos infracionais praticados pelos adolescentes, esses continuam sendo humanos. Por mais desumanos que tenham sido seus feitos e por mais desumanos que tenham sido os tratamentos que experimentaram, continuam sendo humanos. Somente um humano, agindo como um ser humano é capaz de ensinar outro humano a experimentar, vivenciar e expressar a essência de sua humanidade.

Fazer o humano ser mais humano em suas relações não é apenas o fim de uma ação pedagógica de EA e EH. É a finalidade de todo ato educativo, onde todos crescem, todos aprendem e ensinam. Onde todos são agentes de transformação, tanto de si, como dos contextos onde compartilham e expressam sua existência. Como agentes de transformação, são capazes de fomentar os sonhos desses adolescentes de ser alguém, e não uma nota no jornal de uma coluna policial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. M. M. **O elaborar da vergonha e da raiva: desatando nós para o trabalho socioeducativo**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ANDERSON, C. B. *et al.* ¿Estamos avanzando hacia una socio-ecología? Reflexiones sobre la integración de las dimensiones “humanas” en la ecología en el sur de América. **Ecología Austral**, Córdoba, ARG, v. 25, p. 263–272, dic. 2015.
- ANDRADE, M. W. C. L. **Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humana, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- ARAÚJO, C. M. DE; OLIVEIRA, M. C. S. L. **Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo**. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nPVlyYmUZjoJ:www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume8_n2/PPP_8_2_Art_9.doc+&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 17 jul. 2013.
- ARBELÁEZ, P. A. L. Intereses ambientales prioritarios de la población en situación de pobreza extrema. Estudio de caso: barrio El Ensueño, Córdoba, Quindío. **Luna Azul**, Manizales, COL, n. 43, p. 229–250, mayo 2016.
- ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. Criando Caim e Abel – Pensando a prevenção da infração juvenil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 131–144, 1999.
- AUGUSTYN, M. B.; WARD, J. T.; KROHN, M. D. Exploring intergenerational continuity in gang membership. **Journal of Crime and Justice**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 252–274, July 2017.
- AVENDAÑO, W. R. Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. **Luna Azul**, Manizales, COL, n. 36, p. 110–133, ene. 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Disponível em: [http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato.pdf](http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,M.Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf). Acesso em: 29 mar. 2017.
- BAPTISTA, G. C. **Impacto das relações intersubjetivas na implementação da política nacional de atendimento socioeducativo**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BARDI, A. *et al.* The structure of intraindividual value change. **Journal of Personality and Social Psychology**, Durham, USA, v. 97, n. 5, p. 913–929, Nov. 2009.
- BARDI, A. *et al.* Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection versus socialization effects. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, USA, v. 106, n. 1, p. 131–147, Feb. 2014.

BARDI, A.; GOODWIN, R. The dual route to value change: individual processes and cultural moderators. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Newbury Park, USA, v. 42, n. 2, p. 271–287, Mar. 2011.

BARDI, A.; SCHWARTZ, S. H. Values and behavior: strength and structure of relations. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Beverly Hills, USA, v. 29, n. 10, p. 1207–1220, Oct. 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARNI, D. *et al.* Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? **Journal of Moral Education**, Abingdon, GBR, v. 40, n. 1, p. 105–121, Mar. 2011.

BARNI, D. *et al.* Overall and unique similarities between parents' values and adolescent or emerging adult children's values. **Journal of Adolescence**, London, GBR, v. 36, n. 6, p. 1135–1141, Dec. 2013.

BARNI, D. *et al.* Parent-child value similarity across and within cultures. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Newbury Park, USA, v. 45, n. 6, p. 853–867, July 2014.

BARNI, D.; KNAFO-NOAM, A. Value systems of fathers, mothers and adolescents: Do parents and their children construe basic values in the same way? **Survey Research Methods**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 3–11, Apr. 2012.

BAUER, A. A. M. **Perfil e prática do agente de segurança socioeducativa: recomendações para a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração Pública de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2013.

BAUER, F. *et al.* **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2018/08/panorama_distorcao_idadeserie_brasil.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

BENISH-WEISMAN, M. The interplay between values and aggression in adolescence: a longitudinal study. **Developmental Psychology**, Washington, USA, v. 51, n. 5, p. 677–687, May 2015.

BENISH-WEISMAN, M. *et al.* The relations between values and prosocial behavior among children: The moderating role of age. **Personality and Individual Differences**, [s. l.], v. 141, n. January, p. 241–247, Apr. 2019.

BENISH-WEISMAN, M.; DANIEL, E.; MCDONALD, K. L. **Values and adolescent self-esteem: the role of value content and congruence with classmates**. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2602>. Acesso em: jun. 2019.

BENTLER, P. M. Comparative Fit Indexes in Structural Models. **Psychological Bulletin**, v. Washington, USA, 107, n. 2, p. 238–246, Mar. 1990.

BERG, M. T. *et al.* Neighborhood Cultural Heterogeneity and Adolescent Violence. **Journal of Quantitative Criminology**, Dordrecht, NLD, v. 28, n. 3, p. 411–435, Sept. 2012.

BERSON, Y.; OREG, S. The role of school principals in shaping children's values. **Psychological Science**, [s. l.], v. 27, n. 12, p. 1539–1549, Dec. 2016.

BERTAUX, D. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

BESSA, A. C. C. **Justiça restaurativa como mecanismo de realização do direito à ressocialização do adolescente que cometeu ato infracional**: uma contribuição para otimizar a aplicação do princípio constitucional da proteção integral. 2016. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2016.

BIBERHOFER, P.; RAMMEL, C. Transdisciplinary learning and teaching as answers to urban sustainability challenges. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, Bringley, GBR, v. 18, n. 1, p. 63–83, Jan. 2017.

BILSKY, W.; JANIK, M.; SCHWARTZ, S. H. The structural organization of human values-evidence from three rounds of the european social survey (ESS). **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Newbury Park, USA, v. 42, n. 5, p. 759–776, July 2011.

BORG, I.; BARDI, A.; SCHWARTZ, S. H. Does the value circle exist within persons or only across persons? **Journal of Personality**, Durham, USA, v. 85, n. 2, p. 1–12, Apr. 2017.

BRAGANÇA, I. F. S.; MAURÍCIO, L. V. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 253–271.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Carlos: EdUFSCar: CMDCA, 1993.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 26 set. 2017.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11–30, jun. 2002.

BUTLER, S. M.; LESCHIED, A. W.; FEARON, P. Antisocial beliefs and attitudes in pre-adolescent and adolescent youth: the development of the antisocial beliefs and attitudes scales (ABAS). **Journal of Youth and Adolescence**, New York, USA, v. 36, n. 8, p. 1058–1071, Oct. 2007.

BYINGTON, C. A. B. **Pedagogia simbólica**: a construção amorosa do conhecimento de ser. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513–518, abr. 2013.

CARMI, N.; ARNON, S.; ORION, N. Transforming environmental knowledge into behavior: the mediating role of environmental emotions. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 46, n. 3, p. 183–201, July 2015.

CARMO, M. F. **A nova face do menorismo**: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. 2015. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13–24.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, A. L. S.; GUARESCHI, P. A. Adolescentes autores de atos infracionais: processos de exclusão e formas de subjetivação. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 43–60, 2007.

CASTRO, R. S.; SPAZZIANI, M. L.; SANTOS, E. P. Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 157–178.

CATALÃO, V. L. *et al.* Atitude transdisciplinar e a poética do conhecer. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 24, p. 124–141, jan. 2010.

CAVALCANTE, L. I. C.; SILVA, S. S. DA C.; MAGALHÃES, C. M. C. Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1147–1172, dez. 2010.

CHAWLA, L. Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 29, n. 3, p. 11–21, Nov. 1998.

CHAWLA, L. Life paths into effective environmental action. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 31, n. 1, p. 15–26, Jan. 1999.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 130–142.

CHU, C. M. *et al.* Determinants of gang affiliation in Singaporean youth offenders: social and familial factors. **Journal of Aggression, Conflict and Peace Research**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 19–32, Jan. 2015.

CIECIUCH, J.; DAVIDOV, E. A comparison of the invariance properties of the PVQ-40 and the PVQ-21 to measure human values across German and polish samples. **Survey Research Methods**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 37–48, Apr. 2012.

CIECIUCH, J.; DAVIDOV, E.; ALGESHEIMER, R. The stability and change of value structure and priorities in childhood: a longitudinal study. **Social Development**, Hoboken, USA, v. 25, n. 3, p. 503–527, Aug. 2016.

CIECIUCH, J.; SCHWARTZ, S. H.; VECCHIONE, M. Applying the refined values theory to past data: what can researchers gain? **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Newbury Park, USA, v. 44, n. 8, p. 1215–1234, Nov. 2013.

CIGANDA, J. M. **Educação ambiental na formação do pedagogo**: um estudo de caso do projeto “Água como matriz ecopedagógica”. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

COELHO, J. A. P. M.; GOUVEIA, V. V.; MILFONT, T. L. Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 199–207, jan. 2006.

COLLINS, P. R. *et al.* Examining the consistency and coherence of values in young children using a new Animated Values Instrument. **Personality and Individual Differences**, [s. l.], v. 104, p. 279–285, Jan. 2017.

CONCEIÇÃO, W. L.; ONOFRE, E. M. C. Adolescentes em privação de liberdade: as práticas de lazer e seus processos educativos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, COL, v. 11, n. 2, p. 573–585, set. 2013.

CONRAD, D. Education and social innovation: the youth uncensored project – a case study of youth participatory research and cultural democracy in action. **Canadian Journal of Education**, Toronto, CAN, v. 38, n. 1, p. 1–25, July 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama nacional**: a execução das medidas socioeducativas de internação. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf. Acesso em: 2 jun. 2017.

CORRAL-VERDUGO, V. *et al.* Las virtudes de la humanidad, justicia y moderación y su relación con la conducta sustentable. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, COL, v. 45, n. 3, p. 361–372, ene. 2013.

CORRAL-VERDUGO, V.; FRÍAS-ARMENTA, M. The sustainability of positive environments. **Environment, Development and Sustainability**, New York, USA, v. 18, n. 4, p. 965–984, Aug. 2016.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global, 1999.

COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

COSTA, C. H. **Adolescente em conflito com a lei: um olhar sobre as metodologias utilizadas na execução das medidas socioeducativas em meio aberto no serviço do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Mônica Paião Trevisan – Sapopemba**. 2016. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

CZERWIŃSKA-JASIEWICZ, M. The significance of adolescent's value system in creating concept about their own life. **Polish Psychological Bulletin**, Washington, USA, v. 42, n. 4, p. 198–204, Oct. 2011.

DANIEL, E. *et al.* Value differentiation in adolescence: the role of age and cultural complexity. **Child Development**, Malden, USA, v. 83, n. 1, p. 322–336, Jan. 2012.

DANIEL, E. *et al.* Values and helping behavior: a study in four cultures. **International Journal of Psychology**, Hove, GBR, v. 50, n. 3, p. 186–192, June 2015.

DANIEL, E. *et al.* Developmental trajectories of social justice values in adolescence: relations with sympathy and friendship quality. **Social Development**, Hoboken, USA, v. 25, n. 3, p. 548–564, Aug. 2016.

DANIEL, E.; BENISH-WEISMAN, M. Value development during adolescence: Dimensions of change and stability. **Journal of Personality**, Durham, USA, n. October, Aug./Oct. 2018.

DANSA, C.; PATO, C.; CORRÊA, R. Educação ambiental e ecologia humana: contribuições para um debate. In: MARQUES, J. (Org.). **Ecologias humanas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2014. p. 207–216.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (v. 1)**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica: ensaios e narrativas de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523–536, set. 2012b.

DEMO, P. **Pesquisa participante: mito e realidade**. Brasília: MEC/INEP, 1982.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DESTRO, C. M. A. **Estudo sobre linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados**. [S. l.] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório de pesquisa: perfil do adolescente infrator**. Brasília: SECPLAN/MPDFT, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta SEEDF e SECriança nº 03/2014**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/67969635/dodf-secao-01-24-03-2014-pg-6>. Acesso em: 1 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD**. Brasília: CODEPLAN, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad/>. Acesso em: 29 jan. 2019.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus: EDUFRN; Paulus, 2010a. p. 83–95.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 145–153.

DONG, B.; KROHN, M. D. Sent home versus being arrested: the relative influence of school and police intervention on drug use. **Justice Quarterly**, [s. l.], p. 1–27, Feb. 2019. DOI: 10.1080/07418825.2018.1561924. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07418825.2018.1561924>. Acesso em: 5 abr. 2019.

DÖRING, A. K. *et al.* Assessing values at an early age: the Picture-Based Value Survey for Children (PBVS–C). **Journal of Personality Assessment**, Hillsdale, USA, v. 92, n. 5, p. 439–448, Sept. 2010.

DÖRING, A. K. *et al.* Cross-cultural evidence of value structures and priorities in childhood. **British Journal of Psychology**, London, GBR, v. 106, n. 4, p. 675–699, Nov. 2015.

DÖRING, A. K. *et al.* Parent-child value similarity in families with young children: The predictive power of prosocial educational goals. **British Journal of Psychology**, London, GBR, v. 108, n. 4, p. 737–756, Nov. 2017.

DÖRING, A. K.; DANIEL, E.; KNAFO-NOAM, A. Introduction to the special section value development from middle childhood to early adulthood-new insights from longitudinal and genetically informed research. **Social Development**, Hoboken, USA, v. 25, n. 3, p. 471–481, Aug. 2016.

DÖRING, A. K.; HILLBRINK, A. Brief report: Into the wild? How a film can change adolescents' values. **Journal of Adolescence**, London, GBR, v. 40, p. 78–82, Apr. 2015.

DUNLAP, R. E.; GRIENEEKS, J. K.; ROKEACH, M. Human values and pro-environmental behavior. In: CONN, W. D. (Org.). **Energy and material resources: attitudes, values and public policy**. Abingdon, GBR: Routledge, 1983. p. 145–168.

DYBALL, R. Human Ecology as open transdisciplinary inquiry. In: BROWN, V. A.; HARRIS, J. A.; RUSSELL, J. Y. (Orgs.). **Tackling wicked problems: through the transdisciplinary imagination**. London, GBR: Earthscan, 2010. p. 273–284.

ESPELAGE, D. L. *et al.* Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. **Journal of Research on Adolescence**, Mahwah, USA, v. 24, n. 2, p. 337–349, June 2014.

EVANGELISTA, M. G. C. **Ato infracional e laço social: o lugar da família, da escola e da comunidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FANJUL, G. **Mi hijo ya no come arena**. Madrid, ESP: Unicef, 2012.

FEITOSA, J. B.; BOARINI, M. L. Defesa da internação socioeducativa: aspecto do ideário higienista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 57, p. 125–133, abr. 2014.

FELDMAN, G. *et al.* The motivation and inhibition of breaking the rules: personal values structures predict unethicality. **Journal of Research in Personality**, San Diego, USA, v. 59, p. 69–80, Dec. 2015.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33–57.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 121–128.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105–112, jul. 2000.

FROEMMING, C. N. **Da seletividade penal ao percurso punitivo: a precariedade da vida das adolescentes em atendimento socioeducativo**. 2016. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GAMBOA-BERNAL, G. A. **Ecología humana y ecología ambiental: binomio clave**. Disponível em: <http://148.215.1.176/articulo.oa?id=83221409001>. Acesso em: 1 feb. 2017.

GAMBOA-BERNAL, G. A. La ecología humana es un imperativo para el mundo. **Persona y Bioética**, Chía, COL, v. 19, n. 1, p. 5–10, jun. 2015.

GARSON, G. D. **Missing values analysis and data imputation**. Asheboro (USA): Statistical Associates Publishers, 2015.

GLYNN, P. D. Integrated environmental modelling: human decisions, human challenges. **Geological Society of London**, London, GBR, v. 408, n. 1, p. 161–182, June 2016.

GOMES, M. O. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85–104, Jan. 2014.

GOMES, R. K. S.; NAKAYAMA, L.; SOUSA, F. B. B. A Educação Ambiental formal como princípio da sustentabilidade na práxis educativa. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. Esp, p. 11–39, jul./dez. 2016.

GÓMEZ FRANCISCO, T. R. La crisis medioambiental y su impacto como epistemología compleja. **Luna Azul**, Manizales, COL, n. 41, p. 254–273, abr. 2015.

GÓRRIZ, I. L. A autobiografia como modela formativo/educativo de bem-estar e transformação sócio-existencial. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 301–316.

GRUSEC, J. E. Socialization processes in the family: social and emotional development. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, USA, v. 62, n. 1, p. 243–269, Jan. 2011.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2002.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAWLEY, A. H. **Human ecology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

HENDERSON, J. A. Out of sight, out of mind: global connection, environmental discourse and the emerging field of sustainability education. **Cultural Studies of Science Education**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 593–601, Sept. 2015.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HITLIN, S.; PILIAVIN, J. A. Values: reviving a dormant concept. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, USA, v. 30, n. 1, p. 359–393, Aug. 2004.

IBICT. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=socioeducativo&type0%5B%5D=AllFields&filter%5B%5D=~format%3A%22doctoral Thesis%22&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2012+TO+2017%5D%22&page=2>. Acesso em: 28 abr. 2017.

INGLEHART, R.; BAKER, W. E. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. **American Sociological Review**, Menasha, USA, v. 65, n. 1, p. 19–51, Feb. 2000.

JODELET, D. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In: TAPIA, A. G.; JODELET, D. (Orgs.). **Develando la Cultura: estudios en representaciones sociales**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000. p. 7–30.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11–23, jul./dez. 1999.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413–438, nov. 2007.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 61–79.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus: EDUFRRN; Paulus, 2010b.

JOSSO, M. C. Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de Mexico, MEX, v. 19, p. 735–761, jul. 2014.

KAISER, F. G.; FUHRER, U. Ecological behavior’s dependency on different forms of knowledge. **Applied Psychology**, East Sussex, GBR, v. 52, n. 4, p. 598–613, Oct. 2003.

KARP, D. G. Values and their effect on pro-environmental behavior. **Environment and Behavior**, Beverly Hills, USA, v. 28, n. 1, p. 111–133, Jan. 1996.

KEMPTON, W.; HOLLAND, D. C. Identity and sustained environmental practice. In: CLAYTON, S.; OPOTOW, S. (Orgs.). **Identity and the natural environment: the psychological significance of nature**. Cambridge, USA: MIT Press, 2003. p. 317–341.

KLINE, R. B. **Principles and practices of structural equation modeling**. New York, USA: Guilford Press, 2010.

KNAFO-NOAM, A.; SCHWARTZ, S. H. Accounting for parent-child value congruence: theoretical considerations and empirical evidence. In: SCHÖNPFLUG, U. (Org.). **Cultural Transmission: psychological, developmental, social, and methodological aspects**. New York, USA: Cambridge University Press, 2009. p. 240–268.

KOBORI, H. *et al.* Citizen science: a new approach to advance ecology, education, and conservation. **Ecological Research**, Tsukuba, JPN, v. 31, n. 1, p. 1–19, Jan. 2016.

KOMATSU, A. V.; BAZON, M. R. Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, COL, v. 13, n. 2, p. 725–735, jul. 2015.

KOPNINA, H. Future scenarios and environmental education. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 45, n. 4, p. 217–231, Oct. 2014.

KRUSKAL, J. B.; WISH, M. **Multidimensional scaling**. Newbury Park, USA: Sage Publications, 1978.

LAPA JÚNIOR, L. G. **Mapeamento de valores e compreensão do Jeitinho Brasileiro em estudantes do Ensino Fundamental do Distrito Federal**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LECHNER, E. Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: Contributo para a análise dos impactos da pesquisa biográfica junto de migrantes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, PRT, n. 85, p. 43–64, jun. 2009.

LECHNER, E. Oficinas de trabalho biográfico: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 71–85, jan. 2012.

LEFF, E. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

LI, S.-C. S. Fear appeals and college students' attitudes and behavioral intentions toward global warming. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 45, n. 4, p. 243–257, Oct. 2014.

LIAUDINSKIEN, G. Resocialization barriers of juvenile delinquents. **Social sciences**, v. 1, n. 47, p. 41–53, 2005.

LICHT, A. N.; GOLDSCHMIDT, C.; SCHWARTZ, S. H. Culture rules: the foundations of the rule of law and other norms of governance. **Journal of Comparative Economics**, San Diego, USA, v. 35, n. 4, p. 659–688, Dec. 2007.

LIEFLÄNDER, A. K.; BOGNER, F. X. The effects of children's age and sex on acquiring pro-environmental attitudes through environmental education. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 45, n. 2, p. 105–117, Apr. 2014.

LIEM, G. A. D. *et al.* Content and structure of values in middle adolescence: evidence from Singapore, the Philippines, Indonesia, and Australia. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Newbury Park, USA, v. 42, n. 1, p. 146–154, Jan. 2011.

LIU, S.-Y. *et al.* A national investigation of teachers' environmental literacy as a reference for promoting environmental education in Taiwan. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 46, n. 2, p. 114–132, Apr. 2015.

- LÖNNQVIST, J.-E. *et al.* Personal values and prosocial behaviour in strategic interactions: Distinguishing value-expressive from value-ambivalent behaviours. **European Journal of Social Psychology**, Chichester, GBR, v. 43, n. 6, p. 554–569, Aug. 2013.
- LORDUY, J. V. *et al.* Valoración ambiental para la generación de un modelo participativo de educación no formal. **Luna Azul**, Manizales, COL, n. 41, p. 165–183, abr. 2015.
- LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 37–54, jan. 2003.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65–84.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUSTOSA, P. R. **Dispositivos socioeducativos, biopolítica e governamentalidade**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- LYNCH, E. Un relativo relativismo. **Revista occidente**, Madrid, ESP, v. 169, p. 5–20, jun. 1995.
- MACCOBY, E. E. The role of parents in the socialization of children: an historical overview. **Developmental Psychology**, Washington, USA, v. 28, n. 6, p. 1006–1017, Nov. 1992.
- MACEDO, R. S. Etnoformatividade: currículo, formação e narrativa. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 285–299.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber, 2010.
- MAIO, G. R. *et al.* Addressing discrepancies between values and behavior: the motivating effect of reasons. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 37, n. 2, p. 104–117, Mar. 2001.
- MAIO, G. R. *et al.* Changing, priming, and acting on values: effects via motivational relations in a circular model. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, USA, v. 97, n. 4, p. 699–715, Oct. 2009a.
- MAIO, G. R. *et al.* Applying the value of equality unequally: effects of value instantiations that vary in typicality. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, USA, v. 97, n. 4, p. 598–614, Oct. 2009b.
- MAIO, G. R. Mental representations of social values. In: ZANNA, M. P. (Org.). **Advances in experimental social psychology**. Burlington, USA: Academic, 2010. v. 42p. 1–43.

MAIO, G. R. *et al.* Social values as arguments: similar is convincing. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 5, p. 1–11, Aug. 2014.

MAIO, G. R.; OLSON, J. M. Values as truisms: evidence and implications. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, USA, v. 74, n. 2, p. 294–311, Feb. 1998.

MAKARENKO, A. S. **Poesia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MALVASI, P. A. **Interfaces da vida loka**: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MALVASI, P. A.; ADORNO, R. DE C. F. A vulnerabilidade e a mente: conflitos simbólicos entre o diagnóstico institucional e a perspectiva de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 30–41, mar. 2014.

MARINHO, F. C. **Jovens egressos do sistema socioeducativo**: desafios à ressocialização. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics**. 5. ed. Lisboa: Report Number, 2011.

MARQUES, J. Ecologia Humana no Brasil. In: MARQUES, J. (Org.). **Ecologia humana**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2014. p. 9–42.

MARSH, H. W.; HAU, K.-T.; WEN, Z. In search of golden rules: comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. **Structural Equation Modeling: a multidisciplinary Journal**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 320–341, July 2004.

MARTÍN SOLBES, V. M. Estudio socioeducativo de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas. **Revista Española de Investigación Criminológica Reic**, Barcelona, ESP, v. 6, n. 3, p. 1–25, ene. 2008.

MARTÍNEZ, J. G. Ecología humana y acción pro-ambiental: alteridades recíprocas aula-escuelacomunidad para el manejo sustentable de residuos. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, COL, v. 45, n. 3, p. 447–457, sept. 2013.

MASLOW, A. H. **Motivacion y personalidad**. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, 1991.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MCDONALD, K. L. *et al.* The Social values of aggressive–prosocial youth. **Journal of Youth and Adolescence**, New York, USA, v. 44, n. 12, p. 2245–2256, Dec. 2015.

MCQUILKIN, J. *et al.* An icelandic translation and validation of the revised 19-value Portrait Values Questionnaire. **Personality and Individual Differences**, [s. l.], v. 101, p. 428–434, Oct. 2016.

MEDEIROS, F. C.; PAIVA, I. L. A convivência familiar no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 568–586, maio 2015.

MELLO, M. B. C. **Uma educação ambiental como estética da existência e epistemologia dos nexos**: a experiência socioeducativa do Projeto Florescer. 2011. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MENON, S. E.; CHEUNG, M. Desistance-focused treatment and asset-based programming for juvenile offender reintegration: a review of research evidence. **Child and Adolescent Social Work Journal**, v. 35, n. 5, p. 459–476, Oct. 2018.

MONTE, F. F. C. *et al.* Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 125–134, abr. 2011.

MORAES, M. C. **Complexidade e transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORAIS, N. A.; LIMA, R.; FERNANDES, J. Adolescência e contexto familiar. In: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Orgs.). **Trabalhando com a adolescentes**: teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 101–117.

MORAN, S. Adolescent aspirations for change: creativity as a life purpose. **Asia Pacific Education Review**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 167–175, June 2015.

MORIN, E. **O método**: a natureza da natureza. 2. ed. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1977.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **El método 6**: ética. Madrid: Cátedra, 2006.

MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOSQUEIRA, S. M. **A demanda por avaliação psicológica de adolescentes infratores**: reflexões a partir de narrativas de atores da Justiça Juvenil e de psicólogas de equipe técnica do juízo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

MYERS, D. G. **Psychology**: eighth edition in modules. 8. ed. New York, USA: Worth, 2007.

- NARDI, F. L.; HAUCK FILHO, N.; DELL'AGLIO, D. D. Preditores do comportamento antissocial em adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1997, p. 63–70, jan./mar. 2016.
- NEGEV, M. *et al.* Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. **The Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 39, n. 2, p. 3–20, Aug. 2008.
- NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2005.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2009.
- NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155–187.
- NUNES, M. C.; BOSCO, G. P. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/51212/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase-lei-n-12-594-de-18-de-janeiro-de-2012>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, N. A.; CORRÊA, L. M. P. Considerações acerca da Sociologia do Desvio e suas relações com o conceito de exclusão social: implicações para a Educação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 302–316, maio/ago. 2016.
- OLIVEIRA, C. B. E. *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575–585, out. 2015.
- OLIVEIRA, R. DE C. M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69–87, ago. 2014.
- OLSSON, D.; GERICKE, N. The adolescent dip in students' sustainability consciousness—Implications for education for sustainable development. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 47, n. 1, p. 35–51, jan. 2016.
- OTETTO, L. E.; ROSITO, M. M. B. Histórias tecidas na roda da dança. In: PASSEGGI, M. DA C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 273–283.
- PADILLA-WALKER, L. M.; NELSON, L. J. Parenting and adolescents' values and behaviour: the moderating role of temperament. **Journal of Moral Education**, Abingdon, GBR, v. 39, n. 4, p. 491–509, Dec. 2010.
- PAIVA, I. L.; GOMES, R. C. A.; VALENÇA, D. A. Sistema Socioeducativo Potiguar: um debate sobre violações de direitos de crianças e adolescentes em âmbito internacional. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 17, n. 2, p. 327–352, jul. 2016.
- PAIVA, R. M. A. Z. **Adolescente infrator: as práticas restaurativas (mediação) e a nova Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) na cidade do Rio de Janeiro**.

2014. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PAKIZEH, A.; GEBAUER, J. E.; MAIO, G. R. Basic human values: inter-value structure in memory. **Journal of Experimental Social Psychology**, New York, USA, v. 43, n. 3, p. 458–465, May 2007.

PALACIOS, J.; GONZÁLES, M. M.; PADILLA, M. L. Conhecimento social e desenvolvimento de normas e de valores entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 268–286.

PARKE, R. D.; BURIEL, R. Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Child and adolescent development: an advanced course**. Hoboken, USA: Wiley, 2008. p. 95–128.

PARSONS, T.; SHILS, E. A. **Towards of general theory of action**. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1962.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM, 2005.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFURN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C.; ROCHA, S. M. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 36–61, set. 2012.

PATO, C. M. L. **Comportamento ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

PATO, C. M. L. Valores ecológicos. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Orgs.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 296–307.

PATO, C. M. L.; CATALÃO, V. L.; SÁ, L. M. M. B. M. Educação e ecologia humana: uma epistemologia para a educação ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 14, n. 2, p. 27–36, jul./dez. 2009.

PATO, C. M. L.; TAMAYO, Á. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 103–117, jan./jun. 2002.

PESSANO, E. F. C. *et al.* O rio Uruguai como estratégia de contextualização para ensino em uma unidade de restrição de liberdade para adolescentes. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, COL, v. 10, n. 1, p. 74–101, jun. 2015.

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires, ARG: Aique, 2005.

PINEAU, G. **Temporalidades em formação**. Triom: São Paulo. 2004.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, p. 329–343, maio 2006.

PINEAU, G. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 47–66.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 99–118.

PINTO, M. P. **Fundamentos éticos e epistemológicos das propostas em torno da Ecologia Humana**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PIRES, I. M.; CRAVEIRO, J. L. **Ética e prática da ecologia humana: questões introdutórias sobre a ecologia humana e a emergência dos riscos ambientais**. Lisboa, PRT: Apenas Livros, 2011.

POOLEY, J. A.; O'CONNOR, M. Environmental education and attitudes: emotions and beliefs are what is needed. **Environment and Behavior**, Beverly Hills, USA, v. 32, n. 5, p. 711–723, Sept. 2000.

PRADO, A. C. G. C. **O jovem egresso do sistema socioeducativo e seu acesso a políticas sociais: como prossegue a história?**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2014.

PRONSATO, L. **Em equilíbrio precário: o trabalho do profissional da dança em ações socioeducativas**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PULFREY, C.; BUTERA, F. Why neoliberal values of self-enhancement lead to cheating in higher education: a motivational account. **Psychological Science**, [s. l.], v. 24, n. 11, p. 2153–2162, Nov. 2013.

RATINAUD, P.; MARCHAND, P. Application de la méthode ALCESTE aux « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux »: analyse du « CableGate » avec IRAMUTEQ. In: ACTES DES 11EME JOURNÉES INTERNATIONALES D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES. **Actes [...]**. Lexicometrica: Paris (FRA), juin 2012. p. 835-844. Disponível em: [http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud, Pierre et al. – Application de la methode Alceste.pdf](http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud,Pierre%20et%20al.-Application%20de%20la%20methode%20Alceste.pdf). Acesso em: 6 jan. 2019

RAYMUNDO, L. S. **Valores morais ambientais: a construção do sujeito ecológico**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

REZENDE JÚNIOR, L. N. Aprendizagem lúdica e o adolescente com restrição de liberdade. In: SÁ, A. V. M. *et al.* (Orgs.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber, 2013. p. 105–122.

REZENDE JÚNIOR, L. N. **Pesquisa-ação de proposta lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

REZENDE JÚNIOR, L. N. Aprendizagem lúdica, transdisciplinaridade e pedagogia de projetos em ambientes socioeducativos de restrição de liberdade. In: SÁ, A. V. M.; REZENDE JÚNIOR, L. N.; MIRANDA, S. (Orgs.). **Ludicidade: desafios e perspectivas em educação**. Jundiaí: Paco, 2016. p. 39–62.

REZENDE JÚNIOR, L. N. A pedagogia de projetos lúdicos transdisciplinares em ambiente socioeducativo. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 5, n. 3, p. 211–218, ago. 2018.

REZENDE JÚNIOR, L. N.; SÁ, A. V. M. O jogo do xadrez e a aprendizagem lúdica para adolescentes em ambiente socioeducativo. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 221–229, maio/ago. 2016.

ROHAN, M. J. A Rose by any name? The values construct. **Personality and Social Psychology Review**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 255–277, Aug. 2000.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York, USA: Free Press, 1973.

ROKEACH, M. Long-term value changes initiated by computer feedback. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, USA, v. 32, n. 3, p. 467–476, Sept. 1975.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

ROLIM, M. **A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disposicionalidade violenta**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROS, M. Valores, atitudes e comportamento: uma nova visita a um tema clássico. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Orgs.). **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. São Paulo: SENAC, 2006a. p. 87–114.

ROS, M. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: GOUVEIA, V. V.; ROS, M. (Orgs.). **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. São Paulo: SENAC, 2006b. p. 22–3.

ROS, M.; GRAD, H.; MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, E. Una intervención en los valores para la mejora del rendimiento académico. **Revista de Psicología Social**, Madrid, ESP, v. 14, n. 2–3, p. 199–210, ene. 1999.

SÁNCHEZ, P. V. La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, COL, v. 10, n. 1, p. 453–465, ene. 2012.

SANTIBANEZ, D. A. C. S. **Sujeição criminal e inclusão marginal no sistema socioeducativo: uma análise qualitativa das percepções de agentes do meio aberto e fechado**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46–71, ago. 1988.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71–94, nov. 2007.

SANTOS, M. C.; FARAH JUNIOR, M. F. Sistema socioeducativo direcionado à responsabilização e promoção social de adolescente autor de ato infracional. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, SC, v. 13, n. 2, p. 297–324, jul. 2012.

SANTOS, R. S. S. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SCHULTZ, P. W. The structure of environmental concern: concern for sale, other people, and the biosphere. **Journal of Environmental Psychology**, London, GBR, v. 21, n. 4, p. 327–339, Dec. 2001.

SCHULTZ, P. W. Inclusion with nature: the psychology of human-nature relations. In: SCHMUCK, P.; SCHULTZ, P. W. (Orgs.). **Psychology of sustainable development**. New York, USA: Kluwer, 2002. p. 61–78.

SCHULTZ, P. W.; ZELEZNY, L. Values as predictors of environmental attitudes: evidence for consistency across 14 countries. **Journal of Environmental Psychology**, London, GBR, v. 19, p. 255–265, Sept. 1999.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, M. (Org.). **Advances in Experimental Social Psychology**. San Diego, USA: Academic, 1992. p. 1–65.

SCHWARTZ, S. H. Validade e aplicabilidade da Teoria de Valores. In: TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. (Orgs.). **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 56–95.

SCHWARTZ, S. H. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. (Orgs.). **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 21–55.

SCHWARTZ, S. H. Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In: ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Orgs.). **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. São Paulo: Senac, 2006a. p. 55–85.

SCHWARTZ, S. H. Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications. **Revue Française de Sociologie**, Paris, FRA, v. 47, n. 4, p. 929–968, janv. 2006b.

SCHWARTZ, S. H. A theory of cultural value orientations: explication and applications. **Comparative Sociology**, Toronto, CAN, v. 5, n. 2–3, p. 137–182, June 2006c.

SCHWARTZ, S. H. *et al.* Refining the theory of basic individual values. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, USA, v. 103, n. 4, p. 663–688, Oct. 2012.

SCHWARTZ, S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. **Online Readings in Psychology and Culture**, [s. l.], v. 2, p. 1–20, Dec. 2012.

SCHWARTZ, S. H. Functional theories of human values: comment on Gouveia, Milfont, and Guerra (2014). **Personality and Individual Differences**, [s. l.], v. 68, p. 247–249, Oct. 2014.

SCHWARTZ, S. H.; BOEHNKE, K. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. **Journal of Research in Personality**, San Diego, USA, v. 38, n. 3, p. 230–255, June 2004.

SCHWARTZ, S. H.; BUTENKO, T. Values and behavior: validating the refined value theory in Russia. **European Journal of Social Psychology**, Chichester, GBR, v. 44, n. 7, p. 799–813, Dec. 2014.

SCISLESKI, A. C. C. *et al.* Medida socioeducativa de internação: estratégia punitiva ou protetiva? **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 505–515, dez. 2015.

SEDDIG, D.; DAVIDOV, E. Values, attitudes toward interpersonal violence, and interpersonal violent behavior. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 9, n. May, p. 1–13, May 2018.

SHARMA, A.; BUXTON, C. A. Human-nature relationships in school science: a critical discourse analysis of a middle-grade science textbook. **Science Education**, Salem, USA, v. 99, n. 2, p. 260–281, Mar. 2015.

SHEKIN, D. J. **Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures**. 4. ed. Boca Raton, USA: Chapman & Hall/CRC, 2007. v. 53

SIEGEL, S.; CASTELAN, N. J. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, D. F. M. **O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delinquente em adolescentes infratores**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, M. A. M. **Educação ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, G. H. **A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVEIRA, S. B. A. B. **A mediação como intervenção educativa ambiental na ecologia das relações familiares**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

SIMÕES, P. Garantindo direitos: um estudo do sistema socioeducativo em Santa Catarina. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 26, p. 11–34, abr. 2014.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121–126, jan./jun. 2009.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiência e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85–101.

SOUZA, E. C.; CASTAÑEDA, J. A. S.; MORALES, J. M. R. Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos e metodologías. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de Mexico, MEX, v. 19, p. 683–694, jul. 2014.

SOUZA NETO, J. C. DE; CENTOLANZA, C. A. Da prática do desvio ao protagonismo. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 128–136, jan./mar. 2010.

SPRANGER, E. **Tipos de pessoas**. São Paulo: Success for You, 2017.

STANIŠIĆ, J.; MAKSIĆ, S. Environmental education in serbian primary schools: challenges and changes in curriculum, pedagogy, and teacher training. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 45, n. 2, p. 118–131, Apr. 2014.

STAPLETON, S. R. Environmental identity development through social interactions, action, and recognition. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 46, n. 2, p. 94–113, Apr. 2015.

STEG, L.; DE GROOT, J. I. M. **The oxford handbook of environmental and conservation psychology**. New York, USA: Oxford University Press, 2012.

STERN, P. C. *et al.* Values, beliefs, and proenvironmental action: attitude formation toward emergent attitude objects. **Journal of Applied Social Psychology**, Silver Spring, USA, v. 25, n. 18, p. 1611–1636, Sept. 1995.

STERN, P. C.; DIETZ, T. The values of basis of environmental concern. **Journal of Social Issues**, Malden, USA, v. 50, n. 3, p. 65–84, Oct. 1994.

STERN, P. C.; DIETZ, T.; GUAGNANO, G. A. The new ecological paradigm in social-psychological context. **Environment and Behavior**, Beverly Hills, USA, v. 27, n. 6, p. 723–743, Nov. 1995.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 4. ed. Needham Heights, USA: Prentice Hall, 2001.

TAKEUTI, N. Saberes em construção: coletivo jovem em formação na sua resistência social. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 203–221.

TAMAYO, Á. Prefácio. In: TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. (Orgs.). **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7–16.

TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. Validação do Questionário de Perfis de Valores (QPV) no Brasil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 369–376, jul./set. 2009.

TAMAYO, Á.; SCHWARTZ, S. H. Estrutura motivacional de valores humanos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 329–348, jan./mar. 1993.

TAMIR, M. *et al.* Desired emotions across cultures: a value-based account. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, USA, v. 111, n. 1, p. 67–82, July 2016.

TAPIA-FONLLEM, C. *et al.* Assessing sustainable behavior and its correlates: a measure of pro-ecological, frugal, altruistic and equitable actions. **Sustainability**, Basel, CHE, v. 5, n. 2, p. 711–723, Feb. 2013.

TAVARES, R. C. “**Eu já perdi muita coisa, minha família principalmente**”: um estudo psicossocial sobre duas políticas de desinstitucionalização do adolescente. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia), Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

TEIXEIRA, J. D. **Dos sujeitos e lugares da punição**: da passagem do jovem perigoso para o jovem em perigo. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, E. **The polish peasant in Europe and America**: a classic work in immigration history. Urbana, USA: University of Illinois Press, 1996.

TOLEDO, L. S. Analfabetismo funcional entre adolescentes: um mal-estar na educação contemporânea. **Revista Fundamentos**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 45–61, jan. 2015.

TOMASI, L. O. **A singularidade da história de vida de adolescentes em conflito com a lei**: a denúncia do desamparo. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TORRES, C. V.; SCHWARTZ, S. H.; NASCIMENTO, T. G. A Teoria de valores refinada: associações com comportamento e evidências de validade discriminante e preditiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 341–356, maio 2016.

TSAI, K. M. *et al.* Parental cultural socialization of mexican-american adolescents’ family obligation values and behaviors. **Child Development**, Malden, USA, v. 86, n. 4, p. 1241–1252, July 2015.

TUCKER, L. R. A method for synthesis of factor analysis studies. **Personnel Research Section Report**, n. 984. Washington, USA: Department of the Army, 1951.

UITTO, A. *et al.* Secondary school students’ interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in Finland. **Environmental Education Research**, Abingdon, GBR, v. 17, n. 2, p. 167–186, Apr. 2011.

UITTO, A.; SALORANTA, S. The relationship between secondary school students’ environmental and human values, attitudes, interests and motivations. In: **PROCEDIA**

SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES, 9., 2010, Cairo, EGY. **Proceedings** [...] Cairo, EGY: WCLTA, 2010. p. 1866–1872.

ULLMAN, J. B. Structural equation modeling. In: TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. (Orgs.). **Using multivariate statistics**. 5. ed. Needham Heights, USA: Prentice Hall, 2007. p. 676–780.

UNESCO. The Tbilisi declaration. In: CONNECT: UNESCO INTERNATIONAL SCIENCE, TECHNOLOGY & ENVIRONMENTAL EDUCATION NEWSLETTER, 3., 1978, Paris, FRA. **Proceedings** [...] Paris, FRA, 1978. p. 1-7.

UNGVARY, S.; MCDONALD, K. L.; BENISH-WEISMAN, M. Identifying and distinguishing value profiles in american and israeli adolescents. **Journal of Research on Adolescence**, Mahwah, USA, v. 28, n. 2, p. 294–309, June 2018.

UZEFVOSKY, F.; DÖRING, A. K.; KNAFO-NOAM, A. Values in middle childhood: social and genetic contributions. **Social Development**, Hoboken, USA, v. 25, n. 3, p. 482–502, Aug. 2016.

VALENTE, F. P. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 853–870, nov. 2015.

VAN BUUREN, S. **Flexible imputation of missing data**. 2. ed. New York, USA: Chapman and Hall/CRC, 2015.

VECCHIONE, M. *et al.* Stability and change of basic personal values in early adulthood: an 8-year longitudinal study. **Journal of Research in Personality**, San Diego, USA, v. 63, p. 111–122, Aug. 2016a.

VECCHIONE, M. *et al.* Reciprocal relations across time between basic values and value-expressive behaviors: a longitudinal study among children. **Social Development**, Hoboken, USA, v. 25, n. 3, p. 528–547, Aug. 2016b.

VICENTIN, M. C. G. *et al.* Adolescência e sistema de justiça: problematizações em torno da responsabilização em contextos de vulnerabilidade social. **Responsabilidade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 271–295, fev. 2012.

VIEIRA, C. M. C. **A práxis do viver como epistemologia**: o saber sentido da/na escola como forma de emancipação da condição humana no viver na terra. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2007. E-book. Disponível em: //www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.

VREEDE, C.; WARNER, A.; PITTEP, R. Facilitating youth to take sustainability actions: the potential of peer education. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 45, n. 1, p. 37–56, Jan. 2014.

WAINRYB, C.; RECCHIA, H. E. Emotion and the moral lives of adolescents: vagaries and complexities in the emotional experience of doing harm. **New Directions for Youth Development**, [s. l.], v. 2012, n. 136, p. 13–26, Dec. 2012.

WARNER, B. P.; ELSER, M. How do sustainable schools integrate sustainability education? An assessment of certified sustainable K–12 Schools in the United States. **Journal of Environmental Education**, Washington, USA, v. 46, n. 1, p. 1–22, Jan. 2015.

WEBB, H. J.; ZIMMER-GEMBECK, M. J. Body image and body change strategies within friendship dyads and groups: implications for adolescent appearance-based rejection sensitivity. **Social Development**, Hoboken, USA, v. 24, n. 1, p. 1–19, Feb. 2015.

WELLER, V. Jovens turcos em Berlim e jovens negros em São Paulo: saberes coletivos e resistência social. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 157–182.

WOLFF, K. T. *et al.* The effects of neighborhood context on exposure to adverse childhood experiences (ACE) among adolescents involved in the juvenile justice system: latent classes and contextual effects. **Journal of Youth and Adolescence**, New York, USA, v. 47, n. 11, p. 2279–2300, Nov. 2018.

YOKOMISO, C. T. **Família, comunidade e medidas socioeducativas: os espaços psíquicos compartilhados e a transformação da violência**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

YOUNG, A. W. **A study of the dominance of six basic motives in personality as set forth by Eduard Spranger in his book, “Types of Men”**. 1942. Dissertação (Master of Arts) – Department of Education, University of Atlanta, Atlanta, USA, 1942.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNB

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: VALORES, APRENDIZAGENS E HISTÓRIAS DE VIDA DE ESCOLARES RESTRITOS DE LIBERDADE A PARTIR DE PROJETO INTERVENTIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA HUMANA

Pesquisador: LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85632018.0.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.712.610

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de maio de 2018.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de maio de 2018.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de maio de 2018.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e complementares. As pendências descritas no parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de maio de 2018 foram adequadamente sanadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de maio de 2018 apontamos a necessidade de assinatura da Folha de Rosto pela instituição na qual o pesquisador encontra-se vinculado. A Folha de Rosto foi revisada e está adequada.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.712.610

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está aprovada pelo CEP/CHS.

O pesquisador sanou adequadamente as pendências: atualizou cronograma; realizou mudança em termo de assentimento e explicou adequadamente como se dará o processo de pedido de aceite para participação da pesquisa e esclarecimento do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1079154.pdf	24/05/2018 00:11:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Detalhado_Luiz_Nolasco.docx	24/05/2018 00:06:37	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa_Luiz_Nolasco.docx	24/05/2018 00:05:31	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Cronograma	Cronograma_Luiz_Nolasco.docx	24/05/2018 00:04:04	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_Resposta_de_pendencia_ao_CEP_UnB_Luiz_Nolasco.docx	24/05/2018 00:02:54	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_de_Revisao_etica_Luiz_Nolasco.docx	24/05/2018 00:01:17	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Diretor_das_UIs_Luiz_Nolasco.docx	23/05/2018 23:58:52	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_II_Luiz_Nolasco_CP.docx	23/05/2018 23:48:34	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_I_Luiz_Nolasco_CP1.docx	23/05/2018 23:39:11	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Luiz_Nolasco.pdf	23/05/2018 12:39:28	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Justificativa_de_ao_detalhamento_Luiz_Nolasco.docx	14/03/2018 16:34:38	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e	Autorizacao_Sec_Educacao_Luiz_Nolasco.pdf	14/03/2018 15:31:48	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.712.610

Infraestrutura	Autorizacao_Sec_Educacao_Luiz_Nolasco.pdf	14/03/2018 15:31:48	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_de_Pesquisa_Secria_Luiz_Nolasco.pdf	14/03/2018 15:30:53	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_Resp_Docs_Secria_Luiz_Nolasco.docx	14/03/2018 15:25:10	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_Resp_Docs_SeEduc_Luiz_Nolasco.docx	14/03/2018 15:22:48	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_de_imagem_Luiz_Nolasco.docx	14/03/2018 15:19:38	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_de_aceite_institucional_Luiz_Nolasco.docx	14/03/2018 15:16:32	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_ao_CEP_UnB_Luiz_Nolasco.docx	14/03/2018 15:11:54	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Outros	Instrumento_PVQ_R_57_Luiz_Nolasco.docx	14/03/2018 14:38:51	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Luiz_Nolasco_VEMSE.pdf	08/03/2018 14:09:42	LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 14 de Junho de 2018

**Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)**

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA VARA DE EXECUÇÃO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA (VEMSE/TJDFT)

**TJDFT**Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS**VEMSE****Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal**SGAN 909, Módulos D/E | CEP 70790-090 – Brasília-DF
(61) 3103 3364 | 3103 0307 | vemse@tjdft.jus.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo **LUIZ NOLASCO DE REZENDE JUNIOR**, aluno do programa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), a visitar as Unidades de Internação do Distrito Federal (estrita e de saída sistemática, bem como provisória e de atendimento inicial, se necessário), e desenvolver atividades com adolescentes do sexo masculino, a fim de subsidiar pesquisa acadêmica intitulada *Valores, aprendizagens e histórias de vida de escolares restritos de liberdade a partir de projeto interventivo de Educação Ambiental e Ecologia Humana*, sob orientação da Prof.^a Dra. Claudia Pato.

A pesquisa tem por objetivo investigar os valores pessoais de adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas de internação estrita e desenvolver intervenções pedagógicas que possam contribuir para a formação e a ativação de valores desses adolescentes, de modo a facilitar o desenvolvimento de projetos de vida.

Como metodologia, os adolescentes preencherão questionários para o levantamento dos valores, acrescido de alguns dados demográficos, como idade e escolaridade, para caracterizar os participantes. Após as análises desses dados, será definida uma das Unidades de Internação para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, relativa às intervenções pedagógicas, que serão realizadas por meio de oficinas que abordarão as histórias de vida desses adolescentes (pretende-se realizar entrevistas individuais, conversas em grupo, produção escrita individual e coletiva e avaliações orais e por escrito).

Está também autorizada a produção de vídeos autobiográficos pelos adolescentes. No entanto, ressalto a expressa necessidade de não se possibilitar quaisquer meios de identificação dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, não sendo permitido revelar nome, filiação, traços identificadores como cabelo, olho, boca, tatuagem, marcas corporais, etc. Além disso, devem ser utilizados recursos de distorção de voz e imagem, a fim de se preservar a identidade e a intimidade do socioeducando a ser entrevistado, observando-se os arts. 17, 143 e 247 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

As datas e horários das visitas deverão ser previamente agendados com a direção de cada uma das unidades e o pesquisador se compromete a respeitar as orientações da instituição socioeducativa e a utilizar os dados obtidos exclusivamente para subsidiar a sua pesquisa e para fins acadêmicos. Eventuais auxiliares na realização da pesquisa ou na gravação do vídeo deverão ter seus dados informados à direção das Unidades antecipadamente.

Conforme ressaltado pelo pesquisador em seu pedido, a participação dos adolescentes nas duas etapas da pesquisa será voluntária, devendo ser confirmada por meio de um Termo de Assentimento e esclarecidos os objetivos da pesquisa em linguagem acessível.

Brasília-DF, 1º de março de 2018.

LAVÍNIA TUPY VIEIRA FONSECA
Juíza de Direito

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA SEC. DE ESTADO DE POLÍTICAS PARA CRIANÇA,
ADOLESCENTE E JUVENTUDE.**



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE POLÍTICAS PARA
CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDE
SUBSECRETARIA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

DECLARAÇÃO

Declara-se, para fins de análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas – CEP/IH, que **LUIZ NOLASCO DE REZENDE JÚNIOR**, aluno do programa e Doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), já devidamente autorizado pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal – VEMSE a visitar as Unidades de Internação do Distrito Federal, a fim de desenvolver atividades com adolescentes do sexo masculino e subsidiar pesquisa acadêmica intitulada **Valores, aprendizagens, histórias de vida de escolares restritos de liberdade a partir de projeto interventivo de Educação Ambiental e Ecologia Humana**, compareceu à Coordenação de Internação e Semiliberdade do Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, estando apto ao ingresso e à realização da referida pesquisa acadêmica nas Unidades mencionadas acima.

Brasília, 07 de março de 2018.

Carlos Augusto Pereira de Sousa
Coordenador de Internação e Semiliberdade
Mat. 197.379-7

ANEXO D – AUTORIZAÇÕES DAS DRES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ENVOLVIDAS



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 16 /2018 – EAPE

Brasília, 08 de março de 2018.

PARA: CRE São Sebastião

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos o pesquisador LUIZ NOLASCO REZENDE JUNIOR, acadêmico do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "VALORES, APRENDIZAGENS E HISTÓRIAS DE VIDA DE ESCOLARES RESTRITOS DE LIBERDADE A PARTIR DE PROJETO INTERVENTIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA HUMANA" tem como objetivo analisar os resultados de um projeto pedagógico interventivo de mudanças de valores, a partir de oficinas autobiográficas, observando os princípios da EA e da EH, levando em consideração um prévio mapeamento dos valores dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídos questionários, entrevistas individuais, conversas em grupo, produção escrita individual e coletiva, avaliações orais e escritas e produção de vídeos autobiográficos.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília- UnB**.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira

Thaiane Ferreira
Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.
e Desenv. Profissional - EAPE
Mat: 212.428-0
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 3

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, C1-P- 70.390-070
Telefone: 3901-2378



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 17 /2018 – EAPE

Brasília, 08 de março de 2018.

PARA: CRE Planaltina

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos o pesquisador LUIZ NOLASCO REZENDE JUNIOR, acadêmico do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “VALORES, APRENDIZAGENS E HISTÓRIAS DE VIDA DE ESCOLARES RESTRITOS DE LIBERDADE A PARTIR DE PROJETO INTERVENTIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA HUMANA” tem como objetivo analisar os resultados de um projeto pedagógico interventivo de mudanças de valores, a partir de oficinas autobiográficas, observando os princípios da EA e da EH, levando em consideração um prévio mapeamento dos valores dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídos questionários, entrevistas individuais, conversas em grupo, produção escrita individual e coletiva, avaliações orais e escritas e produção de vídeos autobiográficos.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília- UnB**.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira

Thaiane Ferreira
 Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.
 e Desenv. Profissional - EAPE
 Mat.: 212.428-9
 DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretora



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 18 /2018 – EAPE

Brasília, 08 de março de 2018.

PARA: CRE Brazlândia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos o pesquisador LUIZ NOLASCO REZENDE JUNIOR, acadêmico do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "VALORES, APRENDIZAGENS E HISTÓRIAS DE VIDA DE ESCOLARES RESTRITOS DE LIBERDADE A PARTIR DE PROJETO INTERVENTIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA HUMANA" tem como objetivo analisar os resultados de um projeto pedagógico interventivo de mudanças de valores, a partir de oficinas autobiográficas, observando os princípios da EA e da EH, levando em consideração um prévio mapeamento dos valores dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídos questionários, entrevistas individuais, conversas em grupo, produção escrita individual e coletiva, avaliações orais e escritas e produção de vídeos autobiográficos.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília- UnB**.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira

Thaiane Ferreira
 Diretora - Div. de Form. Cont. Pesq.
 e Desenv. Profissional - EAPE
 Mat.: 212.428-9
 DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretora



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 19 /2018 – EAPE

Brasília, 08 de março de 2018.

PARA: CRE Recanto das Emas

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos o pesquisador LUIZ NOLASCO REZENDE JUNIOR, acadêmico do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "VALORES, APRENDIZAGENS E HISTÓRIAS DE VIDA DE ESCOLARES RESTRITOS DE LIBERDADE A PARTIR DE PROJETO INTERVENTIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA HUMANA" tem como objetivo analisar os resultados de um projeto pedagógico interventivo de mudanças de valores, a partir de oficinas autobiográficas, observando os princípios da EA e da EH, levando em consideração um prévio mapeamento dos valores dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídos questionários, entrevistas individuais, conversas em grupo, produção escrita individual e coletiva, avaliações orais e escritas e produção de vídeos autobiográficos.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília- UnB**.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira

Thaiane Ferreira
Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.
e Desenv. Profissional - EAPE
Mat.: 212.428-9
DODF Nº 234 - 14/12/16 P. 33

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 20 /2018 – EAPE

Brasília, 08 de março de 2018.

PARA: CRE Santa Maria

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos o pesquisador LUIZ NOLASCO REZENDE JUNIOR, acadêmico do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "VALORES, APRENDIZAGENS E HISTÓRIAS DE VIDA DE ESCOLARES RESTRITOS DE LIBERDADE A PARTIR DE PROJETO INTERVENTIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA HUMANA" tem como objetivo analisar os resultados de um projeto pedagógico interventivo de mudanças de valores, a partir de oficinas autobiográficas, observando os princípios da EA e da EH, levando em consideração um prévio mapeamento dos valores dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídos questionários, entrevistas individuais, conversas em grupo, produção escrita individual e coletiva, avaliações orais e escritas e produção de vídeos autobiográficos.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília- UnB**.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira

Thaiane Ferreira
Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.
e Desenv. Profissional - EAPE
Mat.: 212.428-9
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

ANEXO E – PVQRR – 57

Descrevemos resumidamente abaixo diferentes pessoas. Leia cada descrição e considere o quanto cada uma dessas pessoas é semelhante a você ou não. Assinale com um “X” a opção que indica o quanto a pessoa descrita se parece com você.

Quanto esta pessoa se parece com você?	Não se parece nada comigo	Não se parece comigo	Se parece pouco comigo	Se parece mais ou menos comigo	Se parece comigo	Se parece muito comigo
1) É importante para ela formar suas visões de maneira independente.						
2) É importante para ela que seu país esteja seguro e estável.						
3) É importante para ela se entreter.						
4) É importante para ela evitar chatear as pessoas.						
5) É importante para ela que as pessoas fracas e vulneráveis da sociedade sejam protegidas.						
6) É importante para ela que as pessoas façam o que ela diz que deveriam fazer.						
7) É importante para ela nunca pensar que ela merece mais do que os outros.						
8) É importante para ela tomar conta da natureza.						
9) É importante para ela que ninguém jamais a envergonhe.						
10) É importante para ela sempre procurar coisas diferentes para fazer.						
11) É importante para ela cuidar das pessoas das quais ela se sente próxima.						
12) É importante para ela ter o poder que o dinheiro pode trazer.						
13) É muito importante para ela evitar doenças e proteger a sua saúde.						
14) É importante para ela ser tolerante com todos os tipos de pessoas e grupos.						
15) É importante para ela nunca violar as regras ou regulamentos.						
16) É importante para ela tomar suas próprias decisões a respeito da sua vida.						
17) É importante para ela ter ambições na vida.						
18) É importante para ela manter tanto os valores, quanto as formas de pensar tradicionais.						
19) É importante para ela que as pessoas que ela conhece tenham total confiança nela.						
20) É importante para ela ser rica.						
21) É importante para ela tomar parte nas atividades que defendam a natureza.						
22) É importante para ela nunca irritar alguém.						
23) É importante para ela desenvolver suas próprias opiniões.						
24) É importante para ela proteger sua imagem pública.						
25) É muito importante para ela ajudar as pessoas que lhe são queridas.						
26) É importante para ela estar segura pessoalmente.						
27) É importante para ela ser uma amiga confiável e fiel.						
28) É importante para ela assumir riscos que fazem a vida ficar excitante.						

Quanto esta pessoa se parece com você?	Não se parece nada comigo	Não se parece comigo	Se parece pouco comigo	Se parece mais ou menos comigo	Se parece comigo	Se parece muito comigo
29) É importante para ela ter poder para conseguir com que as pessoas façam o que ela quer.						
30) É importante para ela planejar suas atividades de forma independente.						
31) É importante para ela seguir as regras mesmo se ninguém estiver olhando.						
32) É importante para ela ter muito sucesso.						
33) É importante para ela seguir os costumes da sua família ou os costumes de uma religião.						
34) É importante para ela ouvir e compreender as pessoas que são diferentes dela.						
35) É importante para ela ter um Estado forte que possa defender seus cidadãos.						
36) É importante para ela desfrutar dos prazeres da vida.						
37) É importante para ela que todas as pessoas no mundo tenham oportunidades iguais na vida.						
38) É importante para ela ser humilde.						
39) É importante para ela descobrir as coisas por si mesma.						
40) É importante para ela honrar as práticas tradicionais da sua cultura.						
41) É importante para ela ser a pessoa que diz aos outros o que fazer.						
42) É importante para ela obedecer todas as Leis.						
43) É importante para ela ter todos os tipos de experiências novas.						
44) É importante para ela ter coisas caras que mostram a sua riqueza.						
45) É importante para ela proteger o ambiente natural da destruição ou poluição.						
46) É importante para ela aproveitar qualquer oportunidade de se divertir.						
47) É importante para ela se preocupar com todas as necessidades das suas pessoas queridas.						
48) É importante para ela que as pessoas reconheçam o que ela alcança.						
49) É importante para ela nunca ser humilhada.						
50) É importante para ela que seu país se proteja de todas as ameaças.						
51) É importante para ela nunca deixar as outras pessoas com raiva.						
52) É importante para ela que todos sejam tratados com justiça, mesmo pessoas que ela não conhece.						
53) É importante para ela evitar qualquer coisa perigosa.						
54) É importante para ela estar satisfeita com o que ela tem e não querer mais.						
55) É importante para ela que todos os seus amigos e família possam acreditar nela completamente.						
56) É importante para ela ser livre para escolher por ela mesma o que fazer.						
57) É importante para ela aceitar as pessoas como elas são, mesmo quando ela discorda delas.						

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO DE VALORES

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Valores e histórias de vida no ambiente socioeducativo**”, coordenada pelo professor Luiz Nolasco de Rezende Júnior. Seus responsáveis legais permitiram que você participasse deste estudo.

Queremos saber quais são os valores, o que é importante e o que motiva os jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação no Distrito Federal para orientar ações próximas a seus interesses e que ajudem a qualificar seus projetos de vida.

Sua participação é livre e voluntária. Você só participa da pesquisa se quiser. Caso você queira desistir da pesquisa a qualquer momento, bastará informar esse desejo ao professor. Se essa for sua escolha, você não terá nenhum tipo de prejuízo ou constrangimento. Participarão do estudo outros adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação no Distrito Federal, com idades entre 12 e 20 anos. Todas as informações obtidas serão mantidas em sigilo e anonimato.

A pesquisa será em sua sala de aula e junto com outros jovens que responderão a um pequeno e rápido questionário que pedirá informações pessoais a seu respeito e lhe apresentará diversos tipos de pessoas para você dizer quanto você acha que se parece com elas. Antes de começar a responder, você receberá orientações sobre como responder, sendo tirada qualquer dúvida que tiver quanto aos significados de palavras ou de como preencher os campos de resposta. Todos os participantes terão a liberdade de responder ou não às perguntas, não havendo respostas certas ou erradas ou qualquer tipo de avaliação, devendo apenas ser o mais sincero e verdadeiro possível. Nenhuma das informações do questionário colocará você em risco ou prejudicará você ou qualquer outra pessoa. Caso você queira, a qualquer momento procurar a mim pelos canais de acesso que serão deixados com seu psicólogo ou pedagogo de referência. As respostas deste questionário ajudarão a professores, psicólogos, pedagogos e outras pessoas que estão ao seu lado durante a medida socioeducativa de internação a desenvolverem ações próximas aos seus interesses e com temas que você dá importância.

Os resultados da pesquisa serão publicados em ambientes acadêmicos e em revistas científicas, descrevendo quais são as principais motivações e ao que dão importância os jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas de internação no Distrito Federal, mas sem identificar quem dela participou.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito livremente participar da pesquisa **Valores, aprendizagens e histórias de vida de escolares restritos de liberdade a partir de projeto interventivo de educação ambiental e ecologia humana**.

Entendi as razões da pesquisa e o que ela pode proporcionar.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que a qualquer momento posso dizer “não” e desistir, sem qualquer prejuízo e que ninguém ficará com raiva ou decepcionado comigo por essa decisão.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis legais.

Após ter lido uma cópia deste termo de assentimento, decidi livremente a participar da pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - OFICINA DE PROJETOS DE VIDA

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre valores e experiências importantes na sua vida. Essa pesquisa, coordenada pelo professor Luiz Nolasco de Rezende Júnior, pretende conhecer sua história de vida e fazer atividades que ajudem você a planejar sua vida desse momento em diante, repensar sobre o que é importante para sua vida e ajudar você a viver melhor. Seus responsáveis legais concordaram com a sua participação e permitiram que você participasse deste estudo.

Queremos conhecer seus valores, o que é importante para você e quais são as coisas que você gosta de fazer e que te motivam, bem como ouvir suas histórias e experiências de vida. Para isso, pretendemos fazer encontros semanais em pequenos grupos, durante um período de quatro meses. Nesses encontros faremos ouviremos e contaremos histórias e experiências. Você só contará aquilo que quiser compartilhar com outras pessoas e que queira que os outros saibam. Pretendemos registrar essas atividades em imagens e vídeo para, em conjunto, ao final elaborarmos um vídeo que conte as histórias de vida que cada um dos participantes gostaria que os outros soubessem.

Você só precisa participar da pesquisa se você quiser. Para participar da pesquisa você não receberá nenhum tipo de pagamento em dinheiro, nem diminuição ou alteração nas medidas socioeducativas que você cumpre em sua Unidade de Internação. Se em algum momento você não quiser participar mais, por algum motivo, bastará falar com o professor responsável pela pesquisa. Você poderá sair da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo ou constrangimento. Ninguém vai brigar com você e isso não vai prejudicar você na sua Unidade de Internação.

Além de você, participarão do estudo outros adolescentes que também cumprem medida socioeducativa de internação nesta Unidade. Todas as respostas que você der, suas histórias, suas imagens e seus vídeos serão guardados pelo pesquisador responsável em lugar seguro que só o ele terá conhecimento. Você não será identificado em nenhum desses materiais. Para proteger você e evitar que seja reconhecido por qualquer pessoa, todas as imagens e o vídeo com a sua história terão uma sombra em cima de seu rosto.

A pesquisa será feita na sua Unidade de Internação, em uma sala apropriada e com autorização da Direção. Os participantes serão divididos em pequenos grupos com até cinco pessoas. Cuidaremos para que você esteja seguro e se sinta à vontade para responder as perguntas e participar das atividades tranquilamente. Nessas atividades você responderá perguntas por escrito, contará suas histórias e experiências que teve na vida, ouvirá as histórias de seus colegas de grupo e conhecerá as experiências de vida de outras pessoas que passaram por Unidades de Internação. Faremos conversas no grupo sobre essas experiências e você terá oportunidade de criar novas histórias para a sua vida daqui em diante. A partir desses encontros faremos um vídeo sobre as histórias de vida de vocês.

Você só responderá as perguntas que você quiser. Não existem respostas certas ou erradas. Você pode responder com a primeira ideia que vier a sua cabeça. Estamos interessados na sua opinião e no que você pensa. Nenhuma das informações que você nos der colocará você ou os seus colegas de grupo em risco e nem prejudicarão você ou qualquer outra pessoa. Se você tiver alguma dúvida ou precisar de alguma coisa sobre sua participação nesta pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável. O psicólogo e o pedagogo da sua Unidade de Internação têm os meus contatos. Se você preferir, poderá conversar comigo em um momento em que eu esteja em sua Unidade para as nossas atividades.

O que eu aprender aqui com você e seus colegas e o material que vamos produzir juntos poderá ajudar os professores, psicólogos, pedagogos e outras pessoas que estão ao seu lado durante a medida socioeducativa de internação a desenvolverem ações e trabalharem temas que sejam interessantes e importantes para você e para seus colegas. Com isso, você poderá ter oportunidade para contar suas histórias e pensar num novo caminho que deseja construir em sua vida ao terminar a medida socioeducativa.

Esse material também será apresentado para outras pessoas em forma de textos, aulas e palestras para que outras pessoas possam conhecer o nosso trabalho com vocês. Não se preocupe, pois nós não vamos

dizer o seu nome nem os de seus colegas que participarem dessa pesquisa. E também não diremos o nome da sua Unidade de Internação e nem onde ela está. Isso ficará apenas entre nós.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito livremente participar da pesquisa “**Valores e histórias de vida no ambiente socioeducativo**”.

Entendi as razões da pesquisa e o que ela pode proporcionar.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que a qualquer momento posso dizer “não” e desistir, sem qualquer prejuízo e que ninguém ficará com raiva ou decepcionado comigo por essa decisão.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis legais.

Após ter lido uma cópia deste termo de assentimento e decidi livremente em participar da pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do adolescente participante

Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO –
DIRETORES DAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO (RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS
ADOLESCENTES DURANTE O TEMPO SOB A TUTELA DO ESTADO)**

Você está sendo consultado como Diretor e responsável legal pelos adolescentes tutelados nesta Unidade de Internação Socioeducativa, a consentir a realização da pesquisa “**Valores e histórias de vida no ambiente socioeducativo**”, de responsabilidade de **Luiz Nolasco de Rezende Júnior**, aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é mapear os valores dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação do Distrito Federal e promover oficinas autobiográficas que ativem valores pró-sociais e éticos e qualificação de seus projetos de vida observando os princípios da Ecologia Humana e Educação Ambiental. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, assegurando que os nomes dos adolescentes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los. Os dados obtidos, provenientes da participação, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada em duas etapas: primeiramente os adolescentes responderão a um questionário respondendo perguntas sócio demográficas e do quanto se parecem com diversas descrições de pessoas. A segunda etapa será a realização de oficina autobiográfica onde os jovens elaborarão um vídeo sobre histórias de vida que viveram e histórias de vida que desejam viver, obtendo dados qualitativos por meio de observações, entrevistas, rodas de conversa, produção textual e visual. A participação na pesquisa não implicará em nenhum risco ou constrangimento.

Espera-se com esta pesquisa conhecer os valores e motivações dos jovens que cumprem medida socioeducativa de internação no Distrito Federal para orientar ações pedagógicas próximas das motivações por eles valorizadas; promover a autoconfrontação dos jovens participantes das oficinas com vistas a ativar valores e qualificar projetos de vida quando finalizar sua medida de internação.

A participação do jovem será voluntária, expresso por escrito por Termo de Assentimento (anexo), e livre de qualquer remuneração ou benefício. O jovem será livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99***-**69 ou pelo e-mail prluizjr@gmail.com. O pesquisador garante em devolver os resultados por meio de relatório escrito e/ou apresentação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH). As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do(a) Diretor(a)

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E DE PERGUNTAS ABERTAS

Agradecemos mais uma vez pela sua contribuição. Para encerrar, preciso de algumas informações sobre você para caracterizar os participantes da pesquisa. Você não precisa se identificar.

- 1) **Quantos anos você tem?** _____ (anos)
- 2) **Em que ano (série) você está estudando?** _____
- 3) **Já repetiu de ano alguma vez?** () Não () Sim. Quantas vezes? _____ Se você repetiu algum ano (série), marque aqueles que você já repetiu:
 () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano
 () 1º ano Ensino Médio () 2º ano Ensino Médio () 3º ano Ensino Médio
- 4) **Você abandonou a escola por algum tempo?** () Não () Sim Por quanto tempo? _____
- 5) **Quanto tempo você tem de internação?** _____
- 6) **Você tem família?** () Não () Sim
- 7) **Se você tem família, marque as pessoas que compõem a sua família e moram em sua casa:**
 () Pai () Mãe () Avô () Avó () Esposa
 () Irmão (quantos: __) () Filhos (quantos: __) () Outros _____ (Quem?).
- 8) **Ao todo quantas pessoas moram na casa onde você reside?** _____
- 9) **Quem ajuda no sustento da sua casa?** () Pai () Mãe () Avô () Avó () Esposa () Eu
 () Irmão (quantos: __) () Outros _____ (Quem?)
- 9) **Em que cidade moram os familiares onde você reside?** _____
- 10) **Você tem esposa?** () Não () Sim
- 11) **Você tem filhos?** () Não () Sim Quantos? _____
- 12) **Muitas crianças sonham em ser alguém no futuro. Se você tinha um sonho quando criança, escreva aqui o que você pensava em ser quando crescesse:** _____ (profissão)
- 13) **Agora que você cresceu, qual é o seu sonho?** _____

Caso você não tenha um sonhos hoje e não se lembra dos sonhos de criança, deixe em branco as linhas acima.

14) Se você pudesse voltar no tempo, diga uma coisa que você fez e que hoje se arrepende e não faria de novo? _____

15) Se você pudesse voltar no tempo, que conselho você daria a alguém para ela jamais vir parar em uma Unidade de Internação? _____

16) O que você acha que é capaz de fazer para melhorar sua vida e a vida das pessoas que são importantes para você quando sair daqui? _____

Muito obrigado pela sua contribuição!

APÊNDICE E – FOTOS DAS OFICINAS



Culminância e reconhecimento do pesquisador pela participação dos adolescentes.



Encontros semanais.



Entrevistas individuais



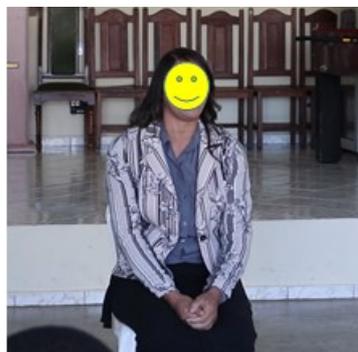
Gravação de vídeos



História de um ex-interno.



História de um DJ/Rapper.



História de uma mãe.