

Como citar:

PEREIRA, A. M. R.; CALIMAN, G. Adolescentes em privação de liberdade e a construção de um projeto de vida: uma proposta para a socioeducação. In SANTOS, F.M. dos; GOMES, C.A.; VASCONCELOS, I.C.O. DE (Orgs.). **Educação nas prisões**. São Paulo: Paco Editorial, pp. 315-328. 2019. [ISBN 978-85-462-1558-4].

# 18. ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA: UMA PROPOSTA PARA A SOCIOEDUCAÇÃO

*Adriana Matos Rodrigues Pereira  
Geraldo Caliman*

## **Introdução**

Este artigo é um convite à ampliação das discussões sobre os adolescentes em conflito com a lei. Este tema tem sido alvo de reflexões, seja nos meios acadêmicos, no poder público, na mídia, ou na sociedade de forma mais ampla. Isso tem acontecido por percebermos um aumento significativo no número de adolescentes em privação de liberdade.

O presente trabalho pretende fomentar o debate sobre a possibilidade de um projeto dentro das unidades socioeducativas com os adolescentes, e que possa vir a contribuir para a reintegração social dos mesmos. Não temos a pretensão aqui de trazer soluções definitivas para os adolescentes em conflito com a lei, mas sim, o propósito de elucidar as questões voltadas para os adolescentes no regime de internação, suas características e desafios dentro das unidades. Apresentar a construção de um projeto de vida, como uma perspectiva possível a partir das metodologias educativas baseadas na educação social, para os adolescentes em conflito com a lei, em vista de sua reintegração social.

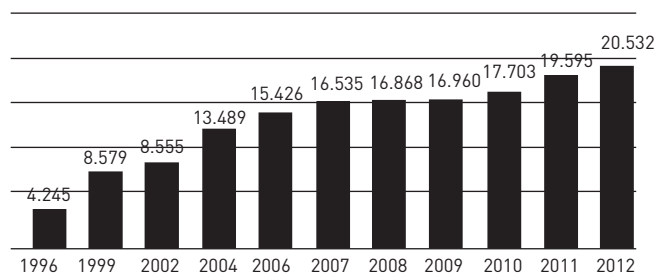
Acreditamos que o educador social, dentro de suas competências e sintonizado com a dimensão social da educação, poderá ajudar estes adolescentes oriundos de contextos caracterizados pela vulnerabilidade social, a encontrar motivações, propósitos e uma compreensão mais ampla sobre seu espaço na sociedade.

## **O contexto em privação de liberdade**

De acordo com o Relatório da Infância e Juventude – Resolução n. 67/2011, do Conselho Nacional do Ministério Público, percebe-se que há um aumento contínuo do número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Diante da realidade atual, cujos dados no gráfico abaixo, ratificam o quadro de evolução do número de adolescentes em unidades de privação

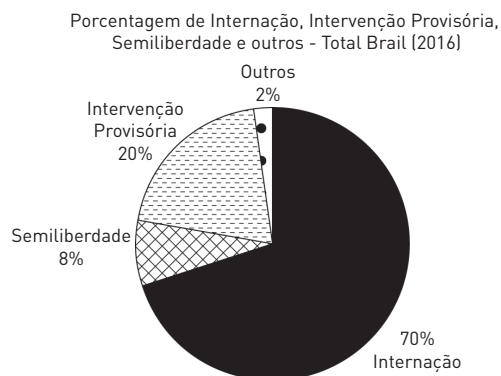
de liberdade, há que se pensar nestes adolescentes e compreender o real desafio que se apresenta em relação à privação de liberdade e também em como ajudá-los no processo de reintegração à sociedade.



**Gráfico 1. Evolução do número de adolescentes e jovens do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Dados de 1996 – 2012.**

Fonte: SINASE/SDH/PR.

Outro indicativo de que as unidades de internação necessitam de um projeto efetivo para os adolescentes nessa situação, são os dados apresentados no relatório do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) de 2016. O gráfico abaixo demonstra que, dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, 70% deles estão dentro da realidade da privação de liberdade. Os números de 2016 mostram um total de 26.450 atendidos, sendo 18.567 em medida de internação (70%), 2.178 em regime de semiliberdade (8%) e 5.184 em internação provisória (20%), além de outros 334 adolescentes/jovens em atendimento inicial e 187 em internação sanção, correspondendo a 2%.



**Gráfico 2. Número de adolescentes e jovens do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Dados de 2016 de acordo com os tipos de programas de atendimento.**

Fonte: Levantamento anual Sinase 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

Estes documentos oficiais levam a pensar primeiramente no número significativo de adolescentes cumprindo medidas em unidades de internação e, em segundo lugar, conduz ao questionamento sobre como o sistema de internação poderá ajudar esses adolescentes no seu retorno à família e à comunidade de origem antes da internação. O espaço da socioeducação não pode apresentar um caráter meramente punitivo, pois seus objetivos devem ir ao encontro da ressignificação das relações sociais desses adolescentes no contexto individual e social.

É importante, também, que se tenha clareza do que vem a ser um adolescente em conflito com a lei, que comete um ato infracional. A esse respeito assim dispõem os Artigos 103 e 104 da Lei n. 8.069/90 (ECA):

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos a medidas previstas nesta lei. (Brasil, 1990)

Entende-se que o adolescente que cometeu um ato infracional também seja fruto de um contexto social marcado por condições de vulnerabilidade e pela falta de perspectivas de vida. Neste sentido, a dificuldade de acesso à educação e a programas que favoreçam a construção de uma identidade comprometida com valores éticos e sociais, constituem elementos que tendem a contribuir para a sua inserção, quase que compulsória, na realidade do crime.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, Art. 121), diante do ato infracional este adolescente poderá ter seu direito de liberdade cerceado. A lei apresenta a medida de internação como uma forma de responsabilização do adolescente e também como um meio de preparação para a sua integração social. O Sinase dispõe sobre a internação como medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento sendo ela aplicada nos seguintes casos:

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III – por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a três meses.

§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada. (Brasil, 1990)

Para que se possa compreender as medidas de internação torna-se importante recorrer às diretivas do Sinase e suas proposições. Tais diretivas constituem-se em um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolvem desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa.

Este documento tem por objetivo sustentar a ação socioeducativa inspirada nos princípios dos direitos humanos. Defende o alinhamento entre as bases éticas e pedagógicas dos processos de internação, apresentando diversas modalidades e níveis de atuação sobre o ato infracional até o mais grave que é a retirada do convívio social daqueles que oferecem risco à sociedade e a si mesmos, com uma proposta de contribuição para um processo de mudança como também para seu retorno à sociedade dentro de uma nova perspectiva de vida.

Isto considerado, acreditamos que para iniciar este aprofundamento será necessário entender nosso principal ator social, “o adolescente”, suas características, necessidades e contextos. Neste sentido, realizamos a seguir um breve aporte histórico sobre a adolescência e a complexidade que envolve tal conceito.

## **Adolescência**

Uma primeira concepção de adolescência surgiu ainda no século XVI. Conforme Cunha (2012), etimologicamente a palavra “adolescência” representa o período de vida entre a puberdade e a virilidade. A palavra origina-se do latim *adolescentia ad* = para e *olescere* = crescer. Neste sentido significa “crescer para”. Geralmente esta palavra vem associada ao termo puberdade, conceituada como o conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação física e biológica, que traduzem a passagem progressiva à adolescência refletindo os limites e atributos da mesma.

Ariés (1978, p. 46) apresenta como a adolescência surgiu na Modernidade, no século XX. Quanto a isso, ele mostra que o emblemático adolescente conceituado na modernidade teria sido o *Siegfried* de Wagner. A música de Wagner o trazia como símbolo da adolescência para o século

XX. Naquele momento o músico não poderia mais ser identificado como criança, mas também não era um adulto. Surge, como solução, uma etapa que ficava comprimida entre a infância e a etapa adulta. Para Ariés, somente após o reconhecimento da infância, no século XIX, foi possível o surgimento de outra etapa de vida, a adolescência, uma etapa com características únicas e diferentes das demais.

Com relação à passagem da condição de criança para a adolescência e, conforme preceitua a Lei n. 8.069 (Brasil, 1990), a condição de adolescente se enquadra no que diz seu Artigo 2: “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Para ampliarmos nossa conceituação sobre a adolescência recorreremos a Erickson (1976), que trouxe o seu conceito de adolescência dando ênfase a questões comportamentais, e foi a partir do autor que foi desenvolvido o conceito de moratória social. O autor conceituou como uma fase especial no processo do desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade a marcaram como “um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (1976, p. 128). Diante da afirmativa, pode-se entender que a adolescência vai além dos aspectos cronológicos e biológicos, constituindo um processo comportamental e de construção social.

Aberastury e Knobel (1989, p. 29), por sua vez, na obra *Adolescência normal*, introduziram as características da adolescência incluindo, entre outras, a busca de si mesmo e da sua identidade; a tendência grupal; a necessidade de intelectualizar e fantasiar; a evolução sexual manifesta; a atitude social reivindicatória de diversa intensidade; uma separação progressiva dos pais; e constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

Entende-se que os autores contribuíram para a reflexão sobre a adolescência, a partir da necessidade de se pensar nas questões que são próprias desta etapa. A busca da identidade constitui-se como um dos traços mais significativos e de maior repercussão na passagem da infância para a vida adulta. Hoje, após séculos de grandes mudanças no estilo de convivência humana e de formação da família, é marcada como uma etapa de conflitos internos e externos, que num processo de transbordamento da violência sentida e vivida, poderão fluir da passagem ao ato. Para entendermos o adolescente na passagem ao ato, ou seja, aquele adolescente que não conseguiu mediar e conter sua violência interna e passou do sentir para o agir, torna-se necessário aprimorar a compreensão sobre as etapas da adolescência de uma forma mais abrangente, pois certas características

apresentadas por Aberastury e Knobel (1989) tornam-se ingredientes que contribuem para a violência sentida e cometida pelos adolescentes.

Uma das questões mais marcantes no contexto grupal do adolescente é, sem dúvida, a necessidade de ser reconhecido e aceito pelo grupo. Em uma espécie de “movimento tribal”, ele se reconhece no outro e na construção coletiva, como é o caso dos grupos que se formam em torno de uma mesma referência da música, teatro, esporte, videogame, etc. Na busca por essa identidade, com certa frequência o adolescente vai atender ao apelo grupal, procurando seu espaço e reconhecimento. E quando não consegue ser reconhecido de forma positiva, cederá ao apelo grupal e se este estiver em um grupo em que as demandas recorrem ao ato infracional, este adolescente também poderá recorrer a ele.

### **O adolescente em instituições de privação de liberdade**

Para que se compreenda o contexto desse adolescente em privação de liberdade e o que acontece com ele, ao se deparar com a realidade de instituições totais, precisamos buscar o significado do termo “instituições totais” que foi utilizado pela literatura sociológica e aparece em diferentes interpretações, mas se refere às instituições com características de isolamento simbolizadas pelo aspecto físico, concreto, de “fechamento”, tal como descrito por Goffman (2005, p. 16):

Fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais.

Conforme Goffman (2005), as instituições totais são constituídas por uma universalidade do “tratamento” dado aos que nelas estão contidos. Elas são compostas de uma padronização e homogeneização das condutas humanas que são justificadas pela presumida necessidade de adaptação do indivíduo ao mundo social. No caso dos adolescentes, em privação de liberdade, acredita-se que tal cerceamento ajudaria a proteger a sociedade do adolescente e também enquadrá-lo num comportamento social esperado, mudando sua conduta e ação diante da realidade. O autor classifica em cinco tipos as instituições totais, estando as unidades de internação de menores no terceiro tipo:

Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. (Goffman, 2015, p. 17)

É evidente que tais instituições totais podem trazer aspectos conflitantes e negativos para a vida dos adolescentes. Trataremos aqui alguns pontos abordados pelo autor que necessitam de nossa real atenção. Segundo o autor,

os processos pelos quais o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais; a análise desse processo pode nos auxiliar a ver as disposições que os estabelecimentos comuns devem garantir, a fim de que seus membros possam preservar seu eu civil. (Goffman, 2015, p. 25)

Neste caso, a mesma padronização que serve para garantir os direitos dos adolescentes dentro de instituições totais, e manter a ordem e a disciplina, acabam por limitar suas possibilidades de construção de sua identidade, algo tão evidente e necessário no processo da adolescência. Nesse sentido as instituições de internação precisam pensar estratégias que possibilitem que os adolescentes não sejam mortificados, mas possam ser reconstruído em uma perspectiva de ressocialização.

Não se trata aqui de demonizar as instituições de privação de liberdade, mas refletir sobre os aspectos pertinentes ao processo de privação e o impacto que estes podem causar em relação à etapa da adolescência. Além da privação da liberdade, o adolescente nas instituições totais tende a sofrer as consequências do processo de estigmatização e de controle da identidade. Tais condições comprometem a construção de uma identidade própria e a superação e controle dos conflitos diante dos episódios de violência sofrida, provocando a dificuldade de superar a passagem do sentimento ao ato violento. Tais instituições, uma vez finalizadas unicamente para o controle, à revelia da dimensão educativa, podem limitar o desenvolvimento emocional do adolescente, enquanto deveriam realizar o exercício de fortalecimento e desenvolvimento do mesmo. Nossa reflexão caminha no sentido de fazer deste espaço de privação um espaço de construção ou reconstrução do eu, pensar que este espaço precisa abrigar alternativas para a reintegração do adolescente.

A padronização, um dos processos aqui levantados e que traz conflitos para este adolescente, pode ser exemplificada como a despedida do mundo externo e a iniciação no mundo do internato. Ao entrar para a instituição, os adolescentes acabam carregando marcas profundas de padronização, seja nas roupas, no corte do cabelo, no uso dos chinelos e também na postura do andar, sempre de mãos para trás, e na obrigatoriedade do silêncio.

Se, por um lado, as justificativas das medidas estão na conta das garantias de segurança, por outro lado, o desligamento de seus pertences e suas formas de apresentação são aspectos que corroboram, para o adolescente, a vivência de um processo de deformação pessoal e de perda de um conjunto de identidades. No corte do cabelo, na utilização das roupas e uniformes, esse adolescente vai perdendo algumas características que são só suas, sem ter a chance de construir outras. Aqui vale pensar que este adolescente é despedido de algumas características, mas precisa ter espaço para construir outras.

Há que se pensar que, para se construir ou reconstruir o eu, não se faz necessário a degradação do sujeito; ao contrário, requer a apresentação de possibilidades que o façam refletir e construir novas perspectivas, a percepção do sentido da vida que abra caminhos para o exercício do protagonismo e da sua emancipação social.

A construção de novo sentido para a vida não é tarefa fácil. Mas pode ser trabalhada a partir da confiança que é imprescindível ter na recuperação das pessoas, estejam elas nas condições em que estiverem. A partir do descortinar-se de novas perspectivas, acredita-se que o adolescente poderá construir sua identidade ou reconstruí-la, pensando em estratégias que possam fazer sentido a sua vida no mundo externo à unidade de internação, e não reforcem os motivos que o conduziram para lá, mas os motivos que reforcem a necessidade de sobreviver como pessoa humana ressocializada ao sair de lá. Nesse sentido, imaginamos como objetivo central e desafiador dentro de um ambiente de privação de liberdade, a possibilidade de construção de um projeto de vida como uma oportunidade de (re)construção da identidade deste adolescente por meio de um processo sistematizado, reflexivo e autoral. Esse seria um espaço dentro da unidade de internação no qual haveria a contemplação da individualidade, da personalidade e da construção do ser em busca de novos significados.

### **O projeto de vida: uma proposta para um futuro possível**

Longe de ter a pretensão de apresentar um conceito pronto, fechado ou absoluto sobre projeto, trazemos um pouco das considerações do que pode-



rá vir a ser um projeto. Dentro de uma linguagem simples, aplicativa e pluri-dimensional pode-se dizer que o projeto na verdade, é aquilo que desejamos fazer, ter ou realizar, mas para tanto precisamos traçar coordenadas, pensar em como chegar aos objetivos e principalmente definir o que queremos.

Etimologicamente podemos dizer que a palavra “projeto” vem da palavra *projectum*, do verbo em latim *proicere*, “antes de uma ação”. O conceito de projeto está ligado a desejos, sonhos, expectativas, vivências, experiências e ideias. Aqui trataremos de um recorte sobre como os adolescentes poderão construir um projeto de vida, uma espécie de proposição de futuro capaz de lhes ajudar na busca de um sentido para a vida.

Takeuti (2002) apresenta como os adolescentes demonstram dificuldades em perceber ou construir sentidos para sua vida e em encontrar suportes de identificação na sociedade e para conquistar sua autonomia. A autora também considera que, em virtude de os adolescentes fazerem parte de um núcleo social com menor referencial de valores, de suportes identificatórios estáveis, terão maior dificuldade em buscar, à sua maneira, ou conduzir a sua existência em conformidade com algumas práticas existentes na sociedade brasileira. Takeuti (2012, p. 428), por sua vez, questiona:

[...] perguntamo-nos se eles podem tentar, desde já, esboçar outra maneira de viver, não mais subsumida inteiramente nas violências sociais, mesmo diante da implacável realidade da permanência das desigualdades sociais. É muito provável que esses jovens enfrentam em os paradoxos societais com maior impacto do que aqueles que podem contar efetivamente com suportes institucionais e familiares.

Segundo Frankl (2005), o projeto de vida pode conferir ao adolescente a resiliência para o enfrentamento das situações contrárias, que poderão trazer ao indivíduo a falta de perspectiva de futuro. Acredita-se que a partir da reflexão sobre seus propósitos, o adolescente em privação de liberdade refletirá sobre quem ele é, e quem ele deseja ser, pois acreditamos que o ser humano encontra-se em constante processo de transformação, podendo ser transformado e modificado ao longo de sua vida.

Para tanto, os adolescentes precisam do apoio de referências significativas que os encorajem a buscar caminhos mais positivos, que incluam principalmente o trabalho e o estudo, como forma de reinserção na sociedade (Costa; Assis, 2006). Podemos dizer que os projetos de vida são considerados como fatores de proteção, sobretudo na adolescência, pois refletem os desejos de realizações para o futuro (Costa; Assis, 2006).

Assim, Furlani e Bomfim (2010) declaram que a sociedade, ao oportunizar formas para que os adolescentes consigam elaborar projetos de vida, favorecem a diminuição da passagem ao ato.

Costa e Assis afirmam que:

[...] Assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar o jovem para o convívio social, [...] porque o jovem que cometeu ato infracional, na maioria das vezes não dá certo na escola, no trabalho e na vida, não pela falta de encaminhamento para a escola, ou oportunidades de profissionalização, mas porque lhe faltou uma educação mais ampla, que lhe possibilitasse aprender a ser, e aprender a conviver. (2006, p. 57)

Alguns autores trabalham o embasamento teórico sobre o conceito de projeto de vida, entre eles Araújo (2009), Damon (2009a), Klein (2012) e Pátaro (2012). A partir da leitura desses autores observamos que os primeiros estudos sobre Projeto de vida nos levaram para as publicações americanas, em que foram utilizados os termos *Life goal* (objetivo de vida) ou *purpose* (propósito) como conceitos que fundamentam o projeto de vida na existência dos sujeitos. Ryff (1995) nos mostra que é de fundamental importância para o sujeito o sentimento de orientação para o futuro e a noção de planejamento, como uma tecla que aciona sentimentos positivos, alegria e bem-estar. Já os autores Damon, Menon e Bronk (2003) trazem uma perspectiva nova para o conceito de projeto de vida, como se esse fosse capaz de promover sentimentos tais como de formas de resiliência e a superação de situações e dificuldades na existência humana. De acordo com os autores, o projeto de vida pode ajudar o sujeito a realizar coisas em que acredita, suas ideias, valores, sonhos, objetivos e suas crenças. Ele acredita que o propósito, ou *purpose* como denomina, pode ajudar a compreender seu papel no mundo e influenciar na sua atitude diante da vida, em seu papel social ajudando a ter um comportamento positivo do ponto de vista psicológico e social.

Assim, Damon, Menon e Bronk (2003, p. 121) apresentam [...] “uma intenção estável e generalizada no sentido de realizar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e tem consequências no mundo além do eu”. Ele também afirma que os jovens que possuem propósitos positivos no mundo externo, também desenvolvem uma personalidade moral, dando sentido e significado a sua própria vida. Viktor Frankl (1991), por sua

vez, tem uma ampla reflexão sobre o sentido da vida e de como o mesmo é capaz de gerar significado e conduzir as decisões humanas.

Diante do exposto é que podemos perceber a importância de projetos interventivos dentro de uma unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei, que auxiliem e deem suporte a esses adolescentes em privação de liberdade a construírem um sentido para a vida, um projeto que lhes dê perspectivas de futuro, sobretudo a partir de sua saída da instituição. Grande parte desses adolescentes não tiveram a oportunidade no início da sua adolescência para construírem *purpose* como chamaria Damon, ou como os autores do artigo apresentam aqui como “Projeto de vida”. Pensamos que este possa ser um dispositivo que motivem o adolescente a construir seu próprio futuro, andando com suas próprias pernas e não empurrado pelo destino.

### **Um educador sintonizado com a dimensão social da educação**

Quem será o profissional, que poderá colocar em prática o projeto de vida, junto aos adolescentes em conflito com a lei? Este foi sem dúvida o primeiro questionamento, diante da possibilidade de uma intervenção em um solo tão árido, como as unidades socioeducativas. Foi neste momento que veio a mente as características do Educador Social e toda as suas competências.

O Educador Social nem sempre é um pedagogo, já que a sua atuação historicamente não está vinculada ao nível de escolarização e à certificação, enquanto o pedagogo sim necessita da exigência da diplomação. Apesar de não ter a formação exigida em pedagogia, é comum encontrar profissionais tidos como “educadores sociais” dentro de instituições socioeducativas. A ele, em geral é pedido que estabeleça sua atuação a partir da aplicação de processos pedagógicos que ajudem os adolescentes em seu percurso de responsabilização e de formação.

Na proposição dos avanços da Educação social no Brasil percebe-se que tem se destacado o educador social voluntário, atuando em várias atividades educativas de preferência em instituições de educação não formal que acontecem nos ginásios poliesportivos, nas creches, nos conselhos tutelares, nos orfanatos públicos, asilos, abrigos e em contextos de medidas socioeducativas previstas no ECA. Com a possibilidade de ingresso na rede pública de ensino, eles também vêm ampliando sua atuação por meio de sua inserção em Unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei.

A Pedagogia Social, enquanto ciência que sistematiza as práticas da educação social, estabelece um vínculo entre a prática pedagógica e o educador social para a consolidação de sua função. Essa tríade tende a oferecer as bases para um fortalecimento significativo no processo de resgate de indivíduos socialmente excluídos (Moreira, 2016). E neste sentido pensamos nos adolescentes em contexto de privação de liberdade e no Educador social que está na escola inserida na unidade internação. Que possíveis ações e processos pedagógicos este educador precisaria instaurar para ajudar a promover e motivar um projeto de vida para os adolescentes? Importante salientar que, muitas vezes, esse adolescente é proveniente de um contexto de exclusão escolar. O desafio seria transformar este momento já tão difícil para ele, de privação de liberdade em oportunidade para a construção de perspectivas de futuro. Um trabalho não fácil e que exigiria uma qualificação profissional.

Pensamos que essas ações passam primeiramente pelo desenvolvimento de competências do Educador Social, já apontadas por Caliman et al. (2012). O autor apresenta 13 competências do educador social e dentre elas algumas demonstram ter um forte embasamento para que o educador social possa desenvolver uma maior habilidade de motivar um projeto de vida com os adolescentes nas unidades de internação. São elas: (1) Capacidade de elaborar e gerir projetos educativos; (2) Formação e fundamentação teórica; (3) Capacidade de mediar: solucionar conflitos e diferenças; habilidades de trabalhar com indivíduos em situações de vulnerabilidade; (4) Experiência e habilidade e com adolescentes e jovens a partir do conhecimento da realidade juvenil; (5) Compreensão da realidade social: dispor de uma boa compreensão de mundo juvenil e das suas necessidades e direitos sociais; (6) Relação de cuidado e tratamento: ter amor pelo próximo interessar-se pelo bem-estar do outro; (7) Demonstrar capacidade de intervenção social;. São competências, porém, que não são talentos recebidos da natureza, mas que precisam ser desenvolvidas e, portanto, pressupõem uma formação na área profissional não fácil de ser autuada sem um Programa formativo para o mesmo.

### **Considerações finais**

A educação e os processos educativos, a partir do exposto, teria na figura do educador social, um profissional competente para a execução desta proposta ajudando na integração dos adolescentes em conflito com a lei, por meio da motivação de um projeto de vida que os auxiliassem na reintegração, buscando a não reincidência dos atos infracionais.

O processo de construção do projeto de vida implica, assim, um movimento de construção e desconstrução constante, norteadado pela ressignificação dos sentidos que o sujeito atribui a sua vida e seu papel no contexto social, atentando para o desejo de realização pessoal e social.

Nesse sentido o projeto de vida busca mediar formas do adolescente ressignificar sua atuação, promovendo o respeito às normas em vigor, rompendo assim o ciclo de práticas infracionais e fomentando valores éticos e morais, que vislumbre um adolescente que tenha propósitos de vida pessoais e para com o coletivo.

## Referências

- ABERASTURY, Arminda.; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, U. F. A. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BRASIL. Lei n. 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://bit.ly/2rmQR8H>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual Sinase 2016**. Brasília: MDH, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2AUhc2j>>. Acesso em: 15 out. 2018.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social, relações humanas e educação. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J. C. F.; BAPTISTA, A. M. H. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2012, p. 187-203.
- COSTA, C.; ASSIS, S. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 74-81, 2006.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- DAMON, William. O que o jovem quer da vida? **Como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes**. Tradução Jaqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.
- DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science** [on-line], v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

- ERICKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Um Sentido para a Vida** – Psicoterapia e Humanismo. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.
- FURLANI, D. D.; BOMFIM, Z. A. C. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 50-59, 2010.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- KLEIN, Ana Maria. **Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2012. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MOREIRA, Maria José Thomaz. **O educador social em uma instituição socioeducativa no Distrito Federal: atribuições, perfil e expectativas**. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectivada teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2012. 22f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RYFF, C. D. Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. **Journal of personality and social psychology**, v. 57, n. 6, 1989.
- TAKEUTI, N. M. Inconsistência simbólica e fragilidades identitárias. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 12, p. 32-44, 2002.
- \_\_\_\_\_. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 427-434, 2012.

<b>Título</b>	Educação nas prisões
<b>Organizadores</b>	Fernanda Marsaro dos Santos Candido Alberto Gomes Ivar César Oliveira de Vasconcelos
<b>Coordenação Editorial</b>	Simone Silva
<b>Assistência Editorial</b>	Taís Rodrigues Paloma Almeida
<b>Capa</b>	Matheus de Alexandro
<b>Projeto Gráfico</b>	Larissa Costa Vaz
<b>Assistência Gráfica</b>	Bruno Balota
<b>Preparação</b>	Talita Franco
<b>Revisão</b>	Márcia Santos
<b>Formato</b>	16x23cm
<b>Número de Páginas</b>	436
<b>Tipografia</b>	Life BT
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Dezembro de 2018

---

Caro Leitor,

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões escrevendo para:

[atendimento@editorialpaco.com.br](mailto:atendimento@editorialpaco.com.br)

---

Conheça outros títulos em

**[www.pacolivros.com.br](http://www.pacolivros.com.br)**

---

## **Publique Obra Acadêmica pela Paco Editorial**



### **Teses e dissertações**

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### **Grupos de estudo**

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas. Livros resultantes de eventos acadêmicos e institucionais.



### **Capítulo de livro**

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.

Saiba mais em

**[www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/)**

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
[contato@editorialpaco.com.br](mailto:contato@editorialpaco.com.br)