

PSICOLOGIA CULTURAL E SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFRAÇÃO JUVENIL

Cultural Psychology and Socio-education: Reflections on Human Development and Juvenile Infringement

Psicología Cultural y Socio-educación: Reflexiones acerca del Desarrollo Humano e Infracción Juvenil

Psychologie culturelle et Socio-éducation: Réflexions sur le Développement Humain et Infraction Juvénile

Dayane Silva Rodrigues

Doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Psicologia, Universidade Federal do Ceará (UFC). Psicóloga da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, Governo do Distrito Federal (GDF).

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal - Brasil. Doutora em Educação; Pós-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento (Clark University) E Psicologia Básica (Universidad Autónoma de Madrid).

Recebido em: 16/02/2016 / Revisado em: 31/03/2016 / Aceito em: 28/04/2016

Resumo

O presente ensaio busca fortalecer a práxis do sistema socioeducativo, ao promover reflexões sobre temas como desenvolvimento humano na adolescência, infração juvenil e o caráter socioeducativo dos processos de responsabilização, à luz da psicologia cultural do desenvolvimento. O texto se divide em três partes. Na primeira, apresenta-se um esboço das tendências contemporâneas da psicologia e o modo como estas têm problematizado a concepção de desenvolvimento humano da chamada psicologia moderna. A segunda enfatiza as contribuições que as perspectivas culturalistas em psicologia têm oferecido à discussão teórica e às práticas sociais com a adolescência, delineando-se as bases para uma compreensão sociocultural do fenômeno da infração juvenil. Por último, discute-se o conceito de cultura socioeducativa, com o intuito de problematizar algumas ideias arraigadas no cotidiano do trabalho na área e contribuir para explicar algumas das dificuldades enfrentadas nesse cotidiano. Sem pretender ser conclusivo, o texto tece considerações finais que apontam para outras contribuições da psicologia cultural do desenvolvimento para a qualificação da justiça juvenil, em especial a importância de observar os aspectos culturais nas pesquisas e na atuação com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Palavras-chave: adolescência; desenvolvimento humano; psicologia cultural do desenvolvimento; socioeducação.

Abstract

This essay seeks to strengthen the praxis of the socio-educational system by promoting reflections on topics such as human development in adolescence, juvenile offenses and the socio-educational character of the processes of accountability in the light of cultural development psychology. The text is divided into three parts. In the first part, an outline of the contemporary tendencies of psychology and the way in which they have problematized the conception of human development of the called modern psychology is presented. The second one emphasizes the contributions that the perspectives culturalists in psychology have offered to the theoretical discussion and social practices with adolescence, outlining the bases for a sociocultural understanding of the juvenile infraction phenomenon. Finally, the concept of socio-educational culture is discussed in order to problematize some ideas rooted in the daily work in the area and contribute

to explain some of the difficulties faced in this daily life. Without wishing to be conclusive, the text makes final considerations that point to other contributions of cultural development psychology to the qualification of juvenile justice, especially the importance of observing the cultural aspects in the researches and the acting with the adolescents in fulfillment of socio-educational measure.

Keywords: *adolescence; human development; cultural developmental psychology; socio-education.*

Resumen

Este ensayo busca fortalecer la praxis del sistema socio-educativo al promover reflexiones sobre temas como desarrollo humano en la adolescencia, infracción juvenil y el carácter socio-educativo del proceso de responsabilización, a la luz de la psicología cultural del desarrollo. El texto se divide en tres partes. En la primera, se presenta un bosquejo de las tendencias contemporáneas de la psicología y el modo como estas han problematizado el concepto de desarrollo humano de la dicha psicología moderna. La segunda da énfasis a las contribuciones que las perspectivas culturalistas en psicología ofrecen a la discusión teórica y a las prácticas sociales con la adolescencia, subrayando las bases para una comprensión socio-cultural del fenómeno de la infracción juvenil. Por último, se discute el concepto de cultura socio-educativa, con la intención de problematizar algunas ideas arraigadas en el cotidiano del trabajo en el área y contribuir para explicar algunas de las dificultades enfrentadas en ese cotidiano. Sin la intención de ser conclusivo, el texto teje consideraciones finales que apuntan para otras contribuciones de la psicología cultural del desarrollo para la calificación de la justicia juvenil, en especial la importancia de observar los aspectos culturales en las investigaciones y en la actuación con los adolescente en cumplimiento de medida socio-educativa.

Palabras clave: *adolescencia; desarrollo humano; psicología cultural del desarrollo; socio-educación.*

Résumé

Cet essai vise à renforcer la pratique du système socio-éducatif, en promouvant des réflexions sur des thèmes comme le développement humain chez les adolescents, les infraction juveniles et le caractère socio-éducatif du processus de responsabilité de comptes, à la lumière de la psychologie culturelle du développement. Le texte est divisé en trois parties. Dans la première partie, il présente un aperçu des tendances contemporaines de la psychologie et comment ceux-ci ont problématisé le concept de développement humain de la dite psychologie moderne. La seconde met l'accent sur les contributions que les perspectives culturalistes en psychologie ont offert à la discussion théorique et aux pratiques sociales avec l'adolescence, en délimitant les bases pour une compréhension socio-culturelle du phénomène de l'infraction juvénile. Enfin, il aborde la notion de culture socio-éducative, dans le but de discuter certaines idées enracinées dans le quotidien du travail dans ce domaine et d'expliquer certaines difficultés rencontrées dans ce même quotidien. Sans vouloir être concluante, le texte fait des considérations finales qui pointent vers d'autres contributions de la psychologie culturelle du développement pour la qualification de la justice juvénile, en particulier l'importance d'observer les aspects culturels dans les sondages et dans les actions avec les adolescents dans l'accomplissement de mesures socio-éducatives.

Mots-clés: *adolescence; développement humain; psychologie culturelle du développement; socio-éducation.*

O incremento do paradigma da proteção integral à criança e ao adolescente (Pereira, 2008; Rizzini, 2009; Saraiva, 2009), possibilitado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069, 1990) e, posteriormente, pela Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Lei n. 12.594, 2012), tem conduzido a um crescente interesse pelo tema da socioeducação. Para um delineamento mais preciso acerca das definições e dos objetivos que configuram o campo, é importante situar que o termo “socioeducação” — ou sua forma adjetivada, “socioeducativo(a)” — tem sido empregado no âmbito de políticas sociais e ações do terceiro setor, em variados contextos de atuação (Lima & Carloto, 2009; Romero, 2012; Zucchetti & Moura, 2010). Nesse sentido, ressaltamos tratar-se de um universo constituído por práticas bastante heterogêneas, que possuem em comum o registro de ações de caráter pedagógico, protetivo e garantidor de direitos a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Na definição de Zucchetti e Moura (2010, p. 11), as práticas socioeducativas consistem em

atividades de educação realizadas no interior das organizações governamentais e não governamentais, que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho, etc. (Zucchetti & Moura,

2010, p. 11)

Diante dessa pluralidade de intervenções, Costa (2001) categoriza o campo da socioeducação por meio de dois eixos interventivos principais. O primeiro seria aquele orientado para ações com crianças, jovens ou adultos em circunstâncias de ameaça ou violação de direitos, que envolvam risco pessoal e social. Como exemplo do primeiro eixo interventivo, pode ser citado o trabalho desenvolvido nas instituições de acolhimento a crianças e adolescentes (Guará, 2010; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, 2009; Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo - SMADS, 2007) e nos serviços de convivência vinculados à Política Nacional de Assistência Social (MDS, 2004). A atuação socioeducativa nesse primeiro eixo teria o objetivo de interromper tais situações violadoras, ou prevenir sua ocorrência, por meio da promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento do público atendido.

Já a segunda modalidade de socioeducação trata das práticas voltada ao atendimento de adolescentes e jovens, entre 12 e 20 anos, que tenham praticado atos infracionais e recebido como sentença o cumprimento de medidas socioeducativas. Este artigo aprofunda essa segunda modalidade. O objetivo do texto é destacar algumas contribuições que a psicologia cultural do desenvolvimento tem a oferecer para a qualificação do atendimento a adolescentes que cometeram infração. Para tanto, tomamos como ponto de partida elementos centrais para a compreensão do conceito de socioeducação, bem como as barreiras que são enfrentadas no cotidiano para efetivação desse tipo de trabalho.

Medidas Socioeducativas e Práticas de Socioeducação: Alcances e Desafios

De acordo com os procedimentos dispostos no ECA e na Lei do SINASE, a resposta ao ato infracional praticado por adolescentes deve seguir um trâmite jurídico distinto daquele que está regulamentado para os adultos. Em suma, embora inimputáveis para o Direito Penal comum, os adolescentes são responsabilizáveis, diante de lei especial. A eles, portanto, está prevista a aplicação de seis tipos de medida socioeducativa (Art. 112, incisos I a VI, do ECA): advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. As medidas propostas aos adolescentes se diferenciam das penas determinadas na justiça comum pela natureza jurídica e finalidade — por serem socioeducativas, devem desempenhar uma função preponderantemente pedagógica, com inúmeras peculiaridades em seu processo de aplicação e execução.

Conforme a Lei do SINASE, as medidas devem estar pautadas em objetivos como a integração social e a garantia de direitos individuais e sociais do adolescente, bem como na promoção de sua responsabilização quanto ao ato infracional praticado. Nesse sentido, entende-se que elas visam conduzir o adolescente à ruptura da trajetória infracional por meio do estímulo à reflexão acerca das consequências lesivas desse tipo de conduta. Ao lado do caráter educativo, todas as medidas simbolizam também a desaprovação da prática infracional por parte do Estado ou, dito de outro modo, uma forma de sanção.

Na literatura sobre os elementos que definem o trabalho de atendimento socioeducativo, encontra-se que um de seus objetivos seria o fortalecimento de competências relacionadas a “ser e conviver” (Instituto de Ação Social do Paraná – IASP, 2007, p. 27), favorecendo a construção de um projeto de vida pelo adolescente. Nessa perspectiva, compreende-se que a atuação dos profissionais deve permitir ao sujeito construir e manifestar suas potencialidades de crescimento pessoal e social. O foco das ações estaria voltado ao investimento nas relações sociais e no pertencimento comunitário, de forma que o adolescente possa atuar como um sujeito crítico e participativo na construção de uma sociedade democrática (Secretaria de Direitos Humanos - SDH/PR, 2013).

Sob tal enfoque, faz-se necessário enfatizar que a atuação socioeducativa enseja um esforço no sentido da promoção do desenvolvimento pessoal de adolescentes e jovens em situação de cumprimento de medidas impostas judicialmente. De acordo com os *Cadernos de socioeducação* da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná (SECJ, 2010), a função “socioeducativa” atribuída a tais medidas aponta para uma educação no sentido amplo, que vai além da formação escolar e profissional, comprometendo-se com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com adolescentes. Assim, a socioeducação deve partir do pressuposto de que “o desenvolvimento do adolescente deve se dar de forma integral” (SECJ, 2010, p. 28), contemplando não só a questão cognitiva e a aquisição de informações, mas todas as dimensões do ser em interação com o contexto sociocultural. Entretanto, quando se assume que a promoção do desenvolvimento pessoal é meta desse tipo de atuação, indagamo-nos neste trabalho, sobre que tipo de desenvolvimento está se abordando e quais as concepções de educação que orientam essa intervenção.

Seguindo-se os princípios citados e tendo em conta as questões levantadas, é possível reconhecer que a tarefa socioeducativa se torna bastante arrojada, o que tem levado os profissionais da área a esbarrar em algumas barreiras. Primeiramente, a falta de um corpo sólido de conhecimentos que orientem a ação. Sobre esse assunto, Minahim e Sposato (2011, p. 279) argumentam que “a implementação das sentenças de internação pela Justiça Especializada da Infância e

Juventude em todo o país demonstra uma inequívoca carência de aprofundamento doutrinário e a presença marcante de argumentos extrajurídicos e ideológicos”. Os documentos normativos, tais como leis, portarias, resoluções e recomendações, predominam sobre as pesquisas científicas acerca do tema. O tema da socioeducação vem ganhando o espaço acadêmico, mas os estudos ainda permanecem lacunares diante das complexas e numerosas demandas trazidas, cotidianamente, pelo campo. A socioeducação é, nesse sentido, uma prática produzida em constante resposta ao tensionamento da Justiça, orientando-se por parâmetros de regulamentação — nacionais (ECA e Lei do SINASE) ou internacionais (Convenção Internacional dos Direitos da Criança, [Decreto n. 99.710, de 1990](#)) —, e não pelo amadurecimento de uma base teórica própria, claramente definida e aprofundada (Frasseto, 2006).

Além disso, nota-se que, muitas vezes, as leis expressam concepções e visões de mundo extraídas de matrizes teóricas e filosóficas distintas, as quais são enunciadas sem que se possa depreender como elas se articulam na prática (Mendez, 2006; Sposato, 2011; Minahim & Sposato, 2011; Vicentin, 2006). Ao mesmo tempo, prevalece nos documentos normativos uma mirada exclusivamente jurídico-ordenadora, distante de uma aplicabilidade prática, como se sancionar e promulgar a lei bastasse para a construção de atuações éticas, cientificamente embasadas e promotoras do desenvolvimento do adolescente.

Para Frasseto (2006), na falta de uma base paradigmática clara e orientadora do atendimento socioeducativo, nele convivem diversos modelos teórico-metodológicos: uns mais alinhados a uma proposta pedagógica de vitimização do adolescente, outros marcados por uma forte conotação repressora. Na contramão de ambas as forças, Konzen (2005, 2006, 2007) e Lopes de Oliveira (2014) ressaltam a necessidade de apartação essencial entre a sanção e a socioeducação, de modo a aproximar a primeira da própria imposição judicial da medida, e a segunda, do atendimento ao adolescente nas unidades de execução. Segundo os dois autores, isso seria importante para garantir o viés pedagógico e emancipatório do trabalho socioeducativo, já que o aspecto sancionatório não pode ser agregado a uma proposta de socioeducação que se comprometa com a garantia de direitos e a construção da cidadania.

Diante da miscelânea de modelos e perspectivas presentes nas práticas socioeducativas, Aginsky e Capitão (2008) argumentam que o cotidiano das políticas públicas voltadas aos adolescentes em cumprimento de medidas revela estratégias sociopedagógicas que, por um lado, pretendem responsabilizar adolescentes infratores por meio de sua culpabilização individual; e, por outro lado, impõem-lhes sofrimento e isolamento por meio de formas assistencialistas de atenção que se atualizam na produção social da passividade. Assim, representam “lógicas que convivem na socioeducação e que, contraditoriamente, sustentam-se, tanto por um ideal retributivo, quanto tutelar, ambos antinômicos ao espírito democrático do ECA” (Aginsky & Capitão, 2008, p. 259).

A polêmica em torno da dupla dimensão das medidas e os obstáculos à execução do trabalho têm especial importância neste ensaio, pois evidenciam aspectos cruciais para o entendimento do modo como o campo da socioeducação está configurado e quais discussões fundamentam a política de atendimento aos adolescentes. Com isso, queremos explicitar que, quando falamos em socioeducação, tratamos de uma prática que foi legalmente instituída, mas que ainda se apresenta contraditória, repleta por saberes teóricos e modelos de atuação profissional muitas vezes antagônicos.

Diante do exposto, este artigo apresenta como ponto fulcral o entendimento de que: o atendimento socioeducativo ao adolescente em cumprimento de medida se constitui tanto por meio da promoção de condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento pessoal quanto pela mediação desse processo. Essa ideia tem sido construída e aprofundada por meio de alguns trabalhos (Lopes de Oliveira, 2014; Oliveira Costa, 2015; Rodrigues & Souza, 2016; Souza, 2012; Valente, 2015) que tentam articular debates empreendidos no âmbito das perspectivas socioculturais do desenvolvimento com a reflexão sobre as práticas socioeducativas. Com o intuito de elaborar de maneira mais cuidadosa a tese levantada é de grande valia refletir acerca dos conhecimentos que a ciência psicológica tem produzido sobre o fenômeno do desenvolvimento e, mais especificamente, sobre os aspectos socioculturais desse processo.

Processos de Desenvolvimento Humano sob a Lente da Psicologia Cultural

Mesmo com um arcabouço teórico-epistemológico constituído ao longo de um século de estudos, a ciência do desenvolvimento não é um campo disciplinar coeso. Ela ainda apresenta grandes tensões, contradições e lacunas, que devem ser assumidas a fim de avançar no entendimento de como as posições teóricas produziram explicações acerca do fenômeno do desenvolvimento humano. Algumas dessas perspectivas teóricas deixaram marcas cruciais, especialmente nas práticas educativas, tema de que trataremos mais adiante.

É imprescindível situar que a ciência psicológica se constituiu sob a influência do pensamento científico moderno. Para Gergen (2001), três ingredientes da visão de mundo modernista foram centrais para o estabelecimento de práticas comuns na psicologia: (1) a ideia de aquisição do conhecimento como um processo individual, em oposição ao processo social; (2) a noção de mundo como uma realidade objetiva a ser apreendida, em oposição à ideia de realidade como construção; (3)

a questão da linguagem como portadora da verdade — o que supõe uma correspondência entre pensamento, linguagem e realidade. Sob a égide de tais compreensões, desenvolveu-se um conjunto de teorias, conceitos e postulados na ciência psicológica que reverberaram, inclusive, na elaboração do conceito de desenvolvimento humano e suas transformações ao longo do século XX.

Lopes de Oliveira (2003, 2006, 2013) descreve que, nas bases filosóficas da psicologia moderna, se pode identificar um modelo interpretativo do desenvolvimento humano, como uma sequência de estágios universais, pré-programados em bases biológicas e caracterizados por uma crescente complexidade. Nesse caso, cada estágio serviria de base para o seguinte, em um caminho unidirecional e linear. Diferentemente da psicologia moderna, naquilo que denominamos abordagens socioculturais em psicologia, autores como Leontiev, Luria, Vygotsky e Bakhtin defendem que o fenômeno psicológico deve ser compreendido em sua gênese, no processo de sua formação e transformação, na linha do tempo (Leontiev, 1978; Valsiner, 1989; Vigotski, 1995, 2001). Disso concluímos que o desenvolvimento de processos psicológicos “é parte vital do desenvolvimento integral do homem, que se estende por todo o ciclo de vida, em contextos interpessoais e socioinstitucionais específicos, pela mediação de sugestões sociais ocorridas em diferentes práticas da cultura” (Lopes de Oliveira, 2006, p. 430).

É importante destacar que, quando empregamos a expressão “abordagens socioculturais do desenvolvimento humano”, fazemos uma escolha teórico-epistemológica. As teorias do desenvolvimento humano aqui endossadas opõem-se à ideia de funcionamento psicológico desprovido de história, sociabilidade e cultura. Esse conjunto de perspectivas teóricas, inspirado em autores como Wundt, Vigotski e Mead, ganhou destaque a partir da década de 1980, sob a denominação de *psicologia cultural* (Cole, 1999; Valsiner, 2012; Valsiner & Rosa, 2007).

Nas suas vertentes, a psicologia cultural procurou responder ao renascimento do interesse pela natureza relacional do ser humano (Fidalgo, 2004). Tal como indicam De La Mata y Cubero (2003), as perspectivas da psicologia que se reúnem sob a alcunha de culturalistas partiram do objetivo de entender como os processos de desenvolvimento humano têm lugar na cultura. Nesse caso, uma questão essencial seria “o que se entende por cultura?”. Esse conceito é mais um dos campos polissêmicos de que temos tratado neste ensaio. No final do século XIX, o antropólogo Edward Tylor (citado por Jahoda, 2012) definiu cultura como civilização, ou seja, um complexo de crenças, conhecimento e qualquer outra capacidade adquirida pelo homem como membro de uma sociedade. Aos poucos, a noção de cultura se afasta da ideia de uma disposição inata, perpetuada biologicamente e ganha um status de construção coletiva da humanidade, inserida em um tempo e lugar. No século XX, a ideia de cultura foi bastante investigada e questionada, gerando a multiplicidade de entendimentos que temos hoje no campo das ciências sociais e humanas.

Como objeto da psicologia cultural, o termo “cultura” carrega muitas das acepções progressas, inclusive uma ideia originária de cultivo, quando se considera que a construção da cultura implica alguma modificação criativa no curso natural das coisas. Segundo Valsiner (2012, p. 21), “o mundo total dos seres humanos é um mundo cultivado, no qual os recursos naturais — nossos, ou de nosso ambiente — são transformados no mundo significativo dos objetos”. A maneira como compreendemos o lugar da cultura nas relações humanas representa a grande tensão da ciência psicológica, que ora tratou a cultura como uma entidade material, ora a encarou como imaterial e impalpável, um processo de “vir a ser” que conduziria à padronização de comportamentos. Valsiner (2012, p. 23) identifica que a psicologia, em sua história, estabeleceu três relações principais entre a pessoa e a cultura: “a pessoa pertence à cultura, a cultura pertence à pessoa e a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente”.

No primeiro sentido, em que *a pessoa pertence à cultura*, a ideia central é a de um grupo de pessoas aglutinadas devido ao compartilhamento de características comuns. Tal entendimento foi desenvolvido, por exemplo, no âmbito da psicologia transcultural, ramo da psicologia tradicional, ao estabelecer comparações entre grupos étnica e geograficamente diferentes. Na psicologia transcultural, o objetivo é gerar conhecimento sobre duas culturas, A e B, por meio de comparações, com base em dados psicológicos de seus membros. Para tanto, assumem-se dois pressupostos: a homogeneidade qualitativa entre os membros e a estabilidade temporal das características culturais partilhadas (Valsiner, 2012).

O segundo sentido, em que *a cultura pertence à pessoa*, é denominado individualismo metodológico. Nesse modelo, torna-se “irrelevante precisar a qual grupo étnico ou a qual país a pessoa pertence, uma vez que a cultura está funcionando no interior dos sistemas intrapsicológicos de cada pessoa” (Valsiner, 2012, p. 23). Nesse caso, a cultura funcionaria como um organizador psicológico, que forma as subjetividades de modo definitivo e constante, mesmo que o sujeito mude de país.

No terceiro sentido, pessoa e mundo social constituem-se mutuamente. No caso em que *a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente*, o termo deixa o *status* de entidade e passa a se configurar como um conjunto de processos mediadores, cujo papel é o de possibilitar internalizações, externalizações, apropriações e significações. Desse modo, cultura, ambiente e pessoa são entidades separadas, mas se formam e transformam nas relações entre si, seguindo a lógica da separação inclusiva (Valsiner, 2007, 2012).

No contexto das abordagens socioculturais, Zittoun, Mirza e Perret-Clermont (2007) associam a ampliação do interesse

sobre cultura, na psicologia do desenvolvimento, à evolução paralela da investigação sobre questões relacionadas ao sentido pessoal e à significação partilhada. Em um primeiro momento, o interesse estava relacionado ao questionamento da universalidade do modelo produzido pelas pesquisas de Piaget. Por meio de replicações de testes em diferentes culturas, alguns pesquisadores chegaram a destacar que a maneira como a pessoa compreende a situação do teste interfere decisivamente nos resultados. Isso trouxe à tona a ideia de que a significação da tarefa não é dada em si: “a resposta que as crianças dão a essas tarefas parece estar ligada à maneira com a qual elas dão sentido à situação” (Zittoun et al., 2007, p. 3). Posteriormente, com a estruturação do campo das psicologias sociais e culturais do desenvolvimento, autores como Vigotski, Luria, Leontiev e Bakhtin promoveram uma articulação mais clara entre consciência individual e atividade coletiva, assumindo que o pensamento se desenvolveria pela mediação dos instrumentos culturais.

Uma série de estudos posteriores foram desenvolvidos, dando continuidade a esses achados. Zittoun et al. (2007) apontam algumas direções que esses trabalhos tomaram, dentre as quais destacamos a linha de trabalho inaugurada pelas perspectivas dialógicas, em que o desenvolvimento está atrelado à “constante evolução das relações interpessoais, das práticas e de significações partilhadas” (Zittoun et al., 2007, p. 70). A emergência desta última abordagem liga-se fortemente à inter-relação das três vertentes anteriores e enfatiza a construção de saberes na interação com o outro.

Para Valsiner (2012), a grande indagação que ainda move a psicologia cultural é o ponto de contato entre o mundo psicológico e o mundo cultural, ou seja, “como cada pessoa em qualquer local do mundo contemporâneo no qual possa viver integra cultura em sua vida psicológica? Como a cultura está presente no sentir, pensar e agir?” (Valsiner, 2012, p. X). Na ótica desse autor, é o cenário da experiência humana, mais do que o do comportamento que deve interessar, justamente porque esta se constitui como uma realidade subjetiva culturalmente organizada e recriada de modo particular.

A psicologia cultural oferece um amplo legado ao campo da psicologia do desenvolvimento contemporânea, que merece ser aprofundado em trabalho específico. No que concerne às suas articulações com a socioeducação, vejamos as contribuições que a disciplina oferece a este ensaio. Começamos com a discussão que circunda a construção do conceito de adolescência. Tal debate é especialmente caro quando pensamos no trabalho socioeducativo, por evidenciar distintas maneiras de perceber e lidar com público atendido. Desse modo, são enfatizados alguns caminhos de reflexão sobre a adolescência de maneira conectada com os aspectos socioculturais que engendram sua produção.

A Adolescência como Fenômeno Cultural: Deslocamentos dos Rótulos

Como discutimos, o olhar da psicologia sobre os processos de desenvolvimento foi construído impregnado de concepções dualistas, monistas, individualizantes, normativas e taxonômicas. Tais concepções influenciaram sobremaneira o modo como passamos a compreender os diferentes momentos do curso de vida, levando-nos a estratificar o processo de desenvolvimento em “fases”, como se fossem fenômenos naturais e universais. Em razão dos objetivos deste ensaio, deter-nos-emos nos impactos desse modelo da psicologia do desenvolvimento moderna no estudo da adolescência e em como as perspectivas culturalistas do desenvolvimento têm contribuído na recuperação da complexidade de análise desse fenômeno, influenciando a socioeducação.

Deve-se salientar que a adolescência é considerada um produto da modernidade (Ariès, 1981) cuja construção empírica (como fenômeno biográfico e social) e científica (como categoria explicativa de eventos humanos particulares) deu-se entre os séculos XVI e XVII. O conceito de adolescência como a fase entre a infância e a vida adulta emerge como categoria interpretativa do desenvolvimento humano nesse cenário sociocultural da transição para a modernidade.

A configuração da categoria de adolescência pela psicologia do desenvolvimento é feita por uma diversidade de estudos e autores que generalizam as características adolescentes, via de regra, rotulando-as como negativas e problemáticas (Aguiar & Ozella, 2008; Bock, 2007). Essa visão pejorativa foi consolidada tanto como efeito das tendências epistemológicas dominantes na psicologia do desenvolvimento (Castro & Souza, 1994) quanto pela importância menor dada às pesquisas psicológicas sobre adolescência, quando comparadas às que focalizaram a infância, o que favoreceu a proliferação de mitos e preconceito (Lopes de Oliveira, 2006).

A obra de Hall (1981), publicada originalmente em 1904 e identificada como a primeira a teorizar a adolescência em psicologia, inaugura a tendência em definir esse momento do desenvolvimento como um período conturbado de transição universal e inevitável, “um segundo nascimento”. Desde então, a associação entre adolescência e crise ganhou progressivamente mais espaço na psicologia. Ao longo do século XX, as pesquisas científicas sobre a adolescência buscavam regularidades e aspectos comuns entre os adolescentes. São exemplos de estudos que seguem essa tendência: a pesquisa do biólogo suíço Jean Piaget, sobre o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo na adolescência (Piaget & Inhelder, 1976); as ideias dos psicanalistas argentinos Mauricio Knobel e Arminda Aberastury, sistematizadas no conceito de “síndrome da adolescência normal” (Aberastury & Knobel, 1989); e os conceitos de “moratória”, “crise de identidade” e

“tarefas de desenvolvimento”, sistematizados por Erikson (1976).

A tentativa de estabelecer regularidades e padrões característicos de cada momento do desenvolvimento tem conduzido à mistificação de alguns comportamentos como normais e saudáveis e de outros como desviantes, doentes e transgressivos. Quando destacamos o papel de um elemento somente – a idade, a sexualidade, a rebeldia, a instabilidade, a crise de identidade ou qualquer aspecto tomado como o mais importante – no processo de desenvolvimento, contribuimos para a manutenção dessa perspectiva de rotulação da adolescência (Souza, Lopes de Oliveira, & Rodrigues, 2014).

No caso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, determinados estereótipos excludentes recaem com ainda mais intensidade. Graças às construções sociais negativas, legalmente fundamentadas, acerca da adolescência e juventude pobres, esses grupos passaram rapidamente à condição de protagonistas da violência social, de objeto de medos e pavores indiscriminados e de principais alvos das medidas repressivas. São exemplos de tais medidas: o aumento da repressão policial; reiteradas propostas visando à redução da maioridade penal e ao tratamento mais severo da infração juvenil; e a maior frequência de ações de enclausuramento, que têm levado ao inchaço das unidades de internação.

No momento em que o adolescente é estigmatizado como potencialmente perigoso, uma série de mecanismos é posta em ação, levando ao que é conhecido como “profecia autorrealizadora”. Esse conceito refere-se ao processo no qual um fenômeno social temido é tão amplamente profetizado que acaba se concretizando. Outro efeito da profecia autorrealizadora é a naturalização de fenômenos que são, na realidade, produtos de tensos processos de construção social. A associação entre adolescência e criminalidade pode ser analisada como um caso dessas profecias, que funcionaria tal qual o exemplo demonstrado por Rodrigues, Lopes de Oliveira & Souza (2014a): como indivíduos em formação, os adolescentes são *naturalmente* mais imaturos; a imaturidade faz deles mais predispostos à rebeldia; a rebeldia adolescente torna-os mais vulneráveis ao conflito com as gerações mais velhas; o conflito intergeracional os afasta da família e os expõe à influência negativa dos pares de idade, em geral da mesma classe socioeconômica e comunidade; os grupos de pares são predispostos à violência e ao conflito com a lei, em especial quando são membros de comunidades socioeconômicas desfavorecidas; por isso, é *natural* que eles sejam severamente reprimidos, como meio de prevenção à violência. Esse esquema expressa o processo como as representações sociais sobre a adolescência (baseadas em discursos cotidianos e científicos) podem tomar o lugar dos adolescentes concretos e justificar sua criminalização, fomentando a formulação de leis e as práticas de contenção e repressão.

Neste artigo, não coadunamos com quaisquer das premissas dessa profecia autorrealizadora. Não assumimos como naturais e inevitáveis características como a imaturidade, a rebeldia. Entendemos como um equívoco a tendência em considerar como padrão desenvolvimental de comportamento situações como o conflito intergeracional na família do adolescente, bem como discordamos da visão de que o grupo de amigos dos adolescentes é fonte de influências negativas, que os afastam da família. A conclusão dessa cadeia de raciocínio tem levado à naturalização da criminalização do adolescente pobre e isso precisa ser contestado. É compreensível que o aumento das estatísticas de violência – somado aos ingredientes do medo e da propagação midiática do crime – produza uma busca desenfreada por culpados e punições, contudo, é necessário estarmos atentos aos frequentes processos de criminalização de certos grupos, quase sempre pertencentes às camadas pobres.

As características negativas e estereotipadas frequentemente atribuídas ao adolescente contribuem para que ele ocupe posição social marginal. Os desafios atuais de nossa sociedade e as demandas de participação política que os adolescentes têm trazido à luz na contemporaneidade exigem uma postura diferente, em que eles sejam compreendidos como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento e no espaço social em que vivem (Rodrigues, Lopes de Oliveira & Souza, 2014b). Desse modo, são capazes de construir inovadoras possibilidades existenciais, sociais e políticas.

Na busca de romper com conceitos estereotipados e universalizantes do desenvolvimento, tem havido uma forte concentração de esforços, no cenário contemporâneo da psicologia do desenvolvimento, no sentido de reconstruir o conceito de adolescência (Aguilar & Ozella, 2008; Bock, 2007; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2002). Para tanto, as pesquisas teóricas e empíricas têm tentado se desviar dos modelos da psicologia moderna, ao introduzir concepções que enfatizam a natureza relacional, mediada, dialógica e contextual dos processos de constituição dos adolescentes ao longo de suas trajetórias de vida.

Nesse movimento, a adolescência passa a ser considerada uma construção histórico-cultural, um fato social e psicológico produzido (Araújo & Lopes de Oliveira, 2010; Ozella, 2002). Assim, entendemos que somente é possível compreender os comportamentos dos adolescentes brasileiros por meio da articulação entre diversos elementos que influenciam seus processos de desenvolvimento, como a realidade material, a cultura de consumo, a cultura de violência, os discursos midiáticos, as instituições sociais (família e escola, por exemplo), as contradições socioeconômicas e as práticas sociais concretas.

Com base nos aportes da psicologia cultural, defendemos que o adolescente se constitui de modo interdependente do contexto social, cultural e histórico, com base em sua participação em sistemas concretos de atividades sociais — a escola, por exemplo — mediadas por instrumentos materiais e simbólicos (valores, crenças, regras sociais etc). Esse contexto

oferece, ao mesmo tempo, possibilidades e limitações, encaminhando o desenvolvimento do adolescente a direções mais prováveis do que outras ao longo do tempo. Assim, é por meio das relações com o meio sociocultural e com outros membros da sociedade que os processos de desenvolvimento dos adolescentes são coconstruídos.

Tendo, até aqui, oferecido as bases para uma compreensão crítica de desenvolvimento humano na adolescência, faz-se importante situarmos como as perspectivas culturalistas podem se articular e lançar luz a alguns desafios da socioeducação.

Infração Juvenil pela Lente da Psicologia Cultural: Desdobramentos ao Campo das Práticas Socioeducativas

Denominamos cultura socioeducativa (Souza, 2012) o conjunto de signos – concepções, crenças e valores – relacionados à adolescência e à justiça juvenil. São parte da cultura socioeducativa, o modo como são compreendidas as características familiares, comunitárias, étnicas, de classe, de gênero, entre outras, dos adolescentes. Entende-se que tais olhares constituem um arranjo semiótico de compreensão dos fenômenos sociais que impacta na leitura da infração juvenil e conseqüentemente em sua abordagem no cenário da socioeducação. Nessa direção, problematizar algumas bases paradigmáticas nas quais essa cultura se ancora é uma contribuição importante que a psicologia cultural pode oferecer à prática psicológica no contexto jurídico, diante da necessidade de se ressignificar concepções historicamente arraigadas no cenário do atendimento socioeducativo.

Assim, como primeiro ponto de tensão ao universo de signos que compõem o cotidiano das práticas em socioeducação, pensemos sobre a maneira como pode ser compreendida a relação entre adolescente, seu meio sociocultural e a produção do fenômeno da infração juvenil. Para refletir sobre essa tríade, retomaremos a divisão esquemática desenhada por Valsiner (2012) sobre a relação sujeito-cultura: (1) a pessoa pertence à cultura; (2) a cultura pertence à pessoa; (3) a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente. Esse esquema oferece interessantes aportes, quando analisamos as posturas correntes na sociedade e no sistema jurídico sobre a relação entre adolescente infrator e cultura infracional. Tais posturas têm impacto sobre as explicações e eventuais soluções adotadas perante o comportamento infracional.

À luz do primeiro sentido, por analogia, encontramos as abordagens jurídicas e criminológicas que compartilham a visão de que *o adolescente pertence ou está inserido em uma cultura de violência* e, em decorrência disso, desenvolve condutas infracionais. São exemplos de teorias que se aproximam dessa visão a *teoria da desorganização social*, de Shaw e McKay (1969), e a *teoria das subculturas delinquentes*, de Cohen (1971). A primeira defende que comunidades desorganizadas promovem a criminalidade na medida em que os controles sociais são frágeis e fracassam na interdição das condutas delitivas. Nessa linha de análise, aquilo que alguns autores denominam de cultura delinvente derivaria de fatores como a instabilidade financeira e a falência das instituições, o que geraria uma alteração de valores entre os mais jovens e, conseqüentemente, a prática de infrações. O grupamento cultural a que pertence o adolescente exerceria um papel preponderante, ao criar um componente de ligação entre os “delinquentes”.

Na segunda teoria, é reforçada a tese de que os “comportamentos delinquentes” e os comportamentos “normais” são fruto de um sistema de aprendizagem cultural. Segundo tais perspectivas, bastaria afastar o adolescente dessa cultura destrutiva para que ele passasse a construir novos comportamentos. Essa lógica, presente ainda hoje em correntes que orientam a execução de medidas socioeducativas, justificou por muito tempo a necessidade da internação, segregando os indivíduos em prol de propostas que se diziam humanizadas, de cunho terapêutico-tutelares, e que se baseavam em perspectivas de trabalho assistencialistas e encaravam o adolescente como vítima da sociedade.

Sob o foco do segundo sentido, *a cultura de violência pertence ao adolescente*, ele é o principal responsável pelo comportamento violento que venha a apresentar ao reproduzir essa cultura de violência, independentemente das mudanças de contexto que possa experimentar. Esse segundo sentido, arraigado na prática jurídica, baseia-se no enquadramento etiológico da violência e da infração. De acordo com ele, visa-se aprimorar os instrumentos técnicos (questionários, inventários e escalas) capazes de dimensionar as marcas da violência presentes na estrutura psicológica da pessoa, que passam a orientar as deliberações e intervenções jurídicas. Como a prática infracional é justificada por características encontradas na pessoa, para a solução do problema infracional e a extinção do comportamento delitivo, resta apenas a punição do infrator, muitas vezes com base no medo e na repressão. São exemplos dessas ideias a *teoria dos traços individuais* (Glueck & Glueck, 1950; Rowe, 1986) e a *teoria do criminoso nato*, de Lombroso (2013).

Os dois esquemas teóricos mencionados podem induzir a intervenções pouco efetivas, normatizadoras de comportamentos ou até violadoras de direitos em socioeducação. Segundo Aginsky e Capitão (2008, p. 259), oscilando entre a mera punição e a face humanizada, de cunho terapêutico-tutelar, assiste-se à convivência, na cena contemporânea, de “mecanismos de intervenção que terminam por reproduzir duas nefastas práticas sociais: a violência como resposta à violência; ou, seu anverso, a tutela domesticadora de vontades, corpos e mentes, embalada por mecanismos assistencialistas, associados pelo

senso comum à permissividade”.

Contudo, à luz do terceiro sentido citado por Valsiner (2012), é possível pensar a cultura de violência como uma construção ancorada na *relação* do adolescente com o ambiente e com a sociedade, atuando como mediadora de suas ações. Assim, não caberiam mais as argumentações fundamentadas na passividade ou na culpabilidade do adolescente, pois somente na relação de cada pessoa com as mais diversas possibilidades culturais é que se forjariam tais possibilidades de expressão da violência. Esta não seria intrínseca ao adolescente ou à sua comunidade, mas engendrada na trama cultural construída por toda a sociedade, ao mesmo tempo que definidora desta.

Coerente com esse terceiro sentido, é necessário adotar um olhar sistêmico sobre a infração juvenil, que acolha a complexidade do fenômeno e evite toda forma de reducionismo. O cometimento de atos infracionais torna-se parte de determinada maneira de viver, atrelada a uma vida insegura, com poucas alternativas e sem proteção. Não se trata de ignorar a autoria do adolescente e sua eventual responsabilidade individual nos eventos que culminam com a infração à lei, mas de reconhecer que tais eventos são parte de uma trama mais intrincada, que se necessita conhecer de maneira esmiuçada, para melhor intervir.

Conforme Cordeiro e Volpi (2010, p. 54),

(...) seria simples estabelecer uma relação de causa e efeito entre a pobreza sofrida cotidianamente por esses adolescentes e os atos infracionais por eles cometidos. É falso, porém, de um ponto de vista sociológico, que a miséria produza violência, já que a relação entre as duas não é biunívoca. Hoje trabalha-se com a ideia de que a violência é provocada por vários fatores que, dependendo do contexto, desempenham pesos diferentes.

Tais ideias convidam a aprofundar a reflexão sobre um segundo tensionamento que surge quando utilizamos a lente da psicologia cultural: como é a experiência de ser adolescente dentro de cada sociedade, família? A pergunta incita-nos a considerar as peculiaridades das transições adolescentes contra o pano de fundo de contextos de desigualdade social, ambiguidade de valores e diversidade. Compreender as relações sistêmicas entre características individuais e os aspectos socioculturais, possibilita-nos uma via para o rompimento com os estereótipos e as rotulações, comuns entre as práticas de socioeducação. A nosso ver, tal mudança de perspectiva pode trazer ganhos concretos para a qualidade da socioeducação, relacionados a dois temas que exploramos nesta parte final do artigo: o foco na subjetividade e o desafio de se favorecer com o adolescente a ressignificação de si, de seus valores e da relação com a realidade.

A subjetividade é considerada a unidade de análise da psicologia cultural. Para Valsiner (2012), a subjetividade é a experiência fenomenológica da pessoa na fronteira, ou ponto de contato, entre o infinito exterior (matrizes socioculturais) e o infinito interior (o Eu). Ela é forjada de maneira complexa, ao ultrapassar os determinismos — biológicos, históricos ou socioculturais — e manter-se capaz de se reconstruir constantemente, no bojo da relação sujeito-outro.

Zittoun (2012) refere-se aos processos de constituição da subjetividade como fenômeno ontogenético e sociogenético. Ela destaca, tal como Valsiner (2012), o papel ativo do sujeito, que permite que, ao ser afetado pela realidade sociocultural, não se subjugue a ela, com o potencial de atuar sobre os objetos, atribuir-lhes significado e transformá-los. A mesma autora destaca os grandes obstáculos que o sujeito deve superar para se constituir como tal, ao desprender-se de si mesmo, das pressões e tensões de seu entorno, e da sua tendência para permanecer o mesmo, simplesmente agir ou repetir-se: “para se tornar um sujeito, é preciso separar-se de si, dos outros e do mundo” (Zittoun, 2012, p. 261). Os desafios da subjetividade e o conflito entre os papéis de sujeito e objeto a que se refere a autora são aspectos centrais da execução de medidas socioeducativas.

Desse modo, a inserção do adolescente no sistema socioeducativo tem o potencial de representar uma diferenciação em relação ao cenário sociocultural em que se formava sua subjetividade, até a imposição da medida. Da mesma forma, pode propiciar a emergência de momentos disruptivos e transições de desenvolvimento, o que é facilitado quando oferecido adequado suporte para os ajustamentos da identidade e o processo de reposicionamento social (Zittoun & Perret-Clermont, 2009, p. 392). Um contexto facilitador não apenas habilita o adolescente na conquista de novas experiências, como viabiliza novas formas de expressão, de autoapresentação e de apreensão da realidade, que facilitarão a negociação de identidade nos futuros contextos de atividade.

Por outro lado, não é possível falar em mudança subjetiva sem que se considerem os processos de ressignificação. De acordo com a *psicologia semiótico-cultural*, a matéria-prima da subjetividade são significados (re)construídos pela pessoa, no processo de interação. As trocas interpessoais favorecem a internalização e a externalização reconstrutiva de significados. Desenvolver-se é, em grande medida, ressignificar.

Daí surge o terceiro – e mais importante – aspecto a ser refletido, que se refere aos objetivos do trabalho socioeducativo: promover o desenvolvimento da subjetividade dos adolescentes é levá-los a se inquietar diante de significações cristalizadas, criando novas zonas de possibilidades para que se transformem e outras emergjam. A problematização, com os adolescentes,

das significações acerca da conduta infracional e sua relação com temas como identidade, trabalho, escola, justiça, sociedade e futuro deveria ser o cerne do trabalho socioeducativo.

Conforme aponta o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), os parâmetros norteadores da ação pedagógica para os programas de atendimento que executam as medidas socioeducativas “devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de *ressignificação de valores*, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social” (p. 46, grifo nosso). É interessante notar como o caminho almejado pela socioeducação leva em conta aspectos constitutivos da subjetividade no processo pedagógico. Podemos considerar que a ação socioeducativa envolve, necessariamente, o estabelecimento de mecanismos dialógicos de ressignificação acerca da prática infracional, dos projetos de vida e das visões de mundo desses adolescentes.

Ao refletir sobre tais aspectos, salientamos a importância da equipe socioeducativa nessas mediações. Ressalta-se, portanto, a função eminentemente política, emancipatória e garantidora de direitos do trabalho de atendimento socioeducativo, que é notadamente voltado ao acompanhamento de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Tal como propõe Martín-Baró (1997), se não é possível aos profissionais intervirem nos mecanismos socioeconômicos que articulam as estruturas de injustiça, que atuação esteja voltada então aos processos subjetivos que sustentam e viabilizam as estruturas de exclusão.

Considerações Finais

A proposição de estratégias profissionais e institucionais mais críticas e fundamentadas, que promovam rupturas, transições subjetivas e superem a lógica de uma cultura punitiva, é um desafio que ainda se apresenta cotidianamente para os profissionais que atuam na execução de medidas socioeducativas. Entende-se que práticas focalizadas na mera correção de comportamentos desviantes ou na vitimização dos sujeitos atendidos não fomentam processos de responsabilização e ressignificação da conduta infracional, os quais são fundamentais a esse tipo de intervenção. Salienta-se a importância da problematização constante dos saberes e fazeres, com o intuito de construir uma atuação que seja de fato transformadora e emancipatória para os adolescentes. Acreditamos que as ideias trabalhadas aqui trazem contribuições ao campo da justiça juvenil, a medida em que se apresenta uma possibilidade de fundamentação teórico-epistemológica para o atendimento socioeducativo.

Neste ensaio, problematizamos o conceito de desenvolvimento humano, tão comumente utilizado como objetivo a ser alcançado pela socioeducação, com o intuito de dar visibilidade à polissemia que o envolve. Buscamos esclarecer o modo como esse conceito vem sendo construído e ressignificado e o impacto que tais transformações podem gerar para as práticas nesse campo. Além disso, destacamos algumas elaborações teóricas que as perspectivas culturalistas tem construído em torno do estudo da adolescência, como alternativa de embasamento teórico-metodológico ao trabalho de promoção do desenvolvimento pessoal dos adolescentes atendidos.

No cerne das discussões empreendidas neste texto, chamamos atenção para os aspectos socioculturais de produção dos fenômenos humanos em geral. Ressaltamos que o modo como o adolescente constrói conhecimento sobre si emerge das mais variadas interações sociais, que propiciam a transmissão de significados estabilizados e a negociação de sentidos em transformação, ambos produzidos culturalmente, no contexto em que o sujeito está inserido. A desmontagem de uma cultura de infração e violência impõe, necessariamente, o fomento de trocas simbólicas entre os diversos atores que participam dessa construção. Quanto mais estruturado o contexto em que se entalha a conduta infracional, mais se nota o predomínio do significado sobre o sentido e mais barreiras se colocam ao desenvolvimento e à transformação.

Nesse sentido, é importante que a atenção dos profissionais que atuam na política de socioeducação esteja voltada para o *locus* de produção dessas interações e, portanto, para a reconstrução das relações e dos vínculos entre adolescente, família e comunidade. As intervenções e ações socioeducativas devem intensificar as relações entre sujeito, contexto e grupos, ao encontro do que propõe o CONANDA (2006), para o qual a base do processo de inclusão social estaria na reconstrução e no fortalecimento dos valores humanos essenciais à produção de uma sociedade menos violenta.

Compreender a preponderância das interações sobre o desenvolvimento pessoal traz profundos impactos para a socioeducação, pois as situações de interação entre adolescentes e os mais diversos atores e instituições assumem papel decisivo tanto na gênese da infração como no processo pedagógico a que estão submetidos no cumprimento da medida socioeducativa. Tais interações são concebidas como um espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades; por conseguinte, como promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento em novas direções.

Referências

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-124.
- Aguinsky, B., & Capitão, L. (2008). Violência e socioeducação: Uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. *Revista Katálysis*, 11(2), 257-264.
- Araújo, C. M., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26(3), 169-193.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bock, A. (2007). A adolescência como construção social: Estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76.
- Castro, L. R., & Souza, S. J. (1994). Desenvolvimento humano e questões para um final de século: Tempo, história e memória. *Psicologia Clínica*, 6(6), 99-124.
- Cohen, A. K. (1971). *Delinquent boys: The culture of the gang*. New York: University of Chicago Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: CONANDA.
- Cordeiro, C. M. C., & Volpi, M. (2010). Pesquisa quantitativa sobre adolescentes privados de liberdade no Brasil. In M. Volpi (Coord.), *O adolescente e o ato infracional* (8a ed., pp. 45-65). São Paulo: Cortez.
- Costa, A. C. G. (2001). *Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi.
- Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Dispõe sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm
- De La Mata, M. L., & Cubero, M. (2003). Psicología cultural: Aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 181-199.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fidalgo, Z. (2004). Psicologia cultural e desenvolvimento humano: um encontro com Barbara Rogoff. *Revista Análise Psicológica*, 1(22), 7-9.
- Frasseto, F. (2006). Execução da medida socioeducativa de internação: Primeiras linhas de uma crítica garantista. In Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (ABMP), Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquentes (ILANUD) (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 303-341). São Paulo: ILANUD.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56(10), 803-813.
- Glueck, S., & Glueck, E. T. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. New York: Commonwealth Fund.

- Guará, I. M. F. R. (2010) Abrigo – comunidade de acolhida e socioeducação. In M. V. Baptista & I. M. F. R. Guará (Coords.). *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação* (Coletânea Abrigar, 2a ed. pp.59-68). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa.
- Hall, G. S. (1981). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Norwood: Telegraph Books.
- Instituto de Ação Social do Paraná - IASP. (2007). *Cadernos do IASP*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná. Recuperado de http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_do_iasp/PensPratSocio.pdf
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of culture. *Culture & Psychology, 18*(3), 289-303.
- Konzen, A. A. (2005). *Pertinência socioeducativa: Reflexões sobre a natureza jurídica das medidas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Konzen, A. A. (2006). Reflexões sobre a medida e sua execução (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). In Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (ABMP), Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD) (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 343-365). São Paulo: ILANUD.
- Konzen, A. A. (2007). *Justiça restaurativa e ato infracional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, E. S., & Carlotto, C. M. (2009). Ações socioeducativas: Reflexões a partir de Freire. *Emancipação, 9*(1), 127-139.
- Lombroso, C. (2013). *O homem delinquente*. São Paulo: Ícone.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003). Subjetividade e conhecimento: Do sujeito da representação ao sujeito dialógico. *Revista Fractal, 15*(2), 33-52.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo, Maringá, 11*(2), 427-436.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). The bakhtinian self and beyond: Towards a dialogical phenomenology of the self. *Culture & Psychology, 19*(2), 259-272.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2014). Da medida ao atendimento socioeducativo: Implicações conceituais e éticas. In I. L. Paiva, C. Souza, & D. B. Rodrigues (Orgs.), *Justiça juvenil: Teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do self e processos de hiperindividualização: Interrogações à psicologia dialógica. *Psicologia USP, 27*(2), 201-211. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20160004>
- Martín-Baró, I. (1997). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal), 2*(1), 7-27. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>

- Minahim, M. A., & Sposato, K. B. (2011). A internação de adolescentes pela lente dos tribunais. *Revista Direiro GV*, 7(1), 277-298.
- Mendez. (2006). Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que una historia de los derechos de la infancia? In Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (ABMP), Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD) (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 07-23). São Paulo: ILANUD.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. (2004). *Política nacional de assistência social*. Brasília, DF, MDS. Recuperado de http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. (2009). *Orientações técnicas: Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: MDS. Recuperado de <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento-para-criancas-e-adolescentes-tipo-de-publicacao-caderno/68-orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf/download>
- Oliveira Costa, D. L. P. C. (2015). As adolescentes e a medida socioeducativa de internação: Rompendo o silêncio. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, UNB. Recuperada de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18108>.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. In Conselho Federal de Psicologia. *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Rio de Janeiro: CFP. Recuperado de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>
- Pereira, T. S. (2008). *Direito da criança e do adolescente: Uma proposta interdisciplinar* (2a ed.). Rio de Janeiro: Renovar.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira.
- Rizzini, I. (2009). Crianças e menores – do pátrio poder ao pátrio dever: Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In I. Rizzini & F. Pilotti (Orgs.), *A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil* (2a ed. pp. 97-150). São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, D. S., Lopes de Oliveira, M. C. S., & Souza, T. Y. (2014a). Eixo IV, Módulo 3: O estigma do “menor-objeto” e a criminalização da adolescência no Brasil. In C. B. E. Oliveira, & P. C. B. P. Moreira (Orgs.), *Docência da socioeducação*. Brasília: FUP/UNB, SECADI/MEC.
- Rodrigues, D. S., Lopes de Oliveira, M. C. S., & Souza, T. Y. (2014b). Eixo IV, Módulo 4: Participação Política Juvenil. In C. B. E. Oliveira, & P. C. B. P. Moreira (Orgs.), *Docência da socioeducação*. Brasília: FUP/UNB, SECADI/MEC.
- Rodrigues, D. S., & Souza, C. (2016). Atendimento a los adolescentes autores de actos infraccionales en Brasil: Implicaciones en la práctica del psicólogo. In J. L. Costa, (Org.), *Psicología y educación: Presente y futuro* (p. 1480-1486). Alicante, ES: Ediciones ACIPE. Recuperado de http://www.cipe2016.com/cipe_final_capitulos.pdf.
- Romero, N. M. (2012). *Práticas de educadores como política de assistência social: Os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. São Paulo, USP.
- Rowe, D. C. (1986). Genetic and environmental components of antisocial behavior: A study of 265 twin pairs. *Criminology*, 24(3), 513-532.
- Saraiva, J. B. C. (2009). *Adolescente em conflito com a lei: Da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil* (3a ed.). Porto Alegre: Livraria do Advogado.

Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília, DF: SDH/PR. Recuperado de <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>

Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná - SEJEC. (2010). *Cadernos de socioeducação* (2a ed.). Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná. Recuperado de http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos%20socio_linear/Pratica_de_socioeducacao.pdf

Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo - SMADS. (2007). *Parâmetros socioeducativos: Proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza*. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social. Recuperado de <http://www.florianopesaro.com.br/biblioteca/arquivos/criancas-adolescentes/Caderno1.pdf>.

Shaw C. R., & McKay H. D. (1969). *Juvenile delinquency and urban areas* (2a ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Souza, T. Y. (2012). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: Indicadores de formação*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília, UNB. Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12340/1/2012_TatianaYokoydeSouza.pdf

Souza, T. Y, Lopes de Oliveira, M. C. S., & Rodrigues, D. S. (2014). Eixo IV, Módulo 1: Adolescência como Fenômeno Social. In C. B. E. Oliveira, & P. C. B. P. Moreira (Orgs.), *Docência da socioeducação*. Brasília: FUP/UNB, SECADI/MEC.

Sposato, K. B. (2011). *Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia. Salvador, UFBA. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15283/1/Tese%20-%20Karyna%20Batista%20Sposato.pdf>

Valente, F. P. R. (2015). O processo de responsabilização socioeducativa: Da medida à responsabilidade. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, UNB. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18026>.

Valsiner, J. (1989). *Human development and culture*. Lexington, D.C.: Heath.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. London: Sage.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press.

Vicentin, M. C. (2006). A questão da responsabilidade penal juvenil: Notas para uma perspectiva ético-política. In Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (ABMP), Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD) (Orgs.), *Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 151-173). São Paulo: ILANUD.

Vigotski, L. S. (1995). História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. In L. S. Vigotski, *Obras escogidas III* (pp. 11-340). Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zittoun, T. (2012). On the emergence of the subject. *Integrative Psychological and Behavioral*, 46(3), 259-273.

Zittoun, T., Mirza, N. M., & Perret-Clermont, A. N. (2006). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Enfance*, 58(2), 126-134.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A. N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education, 24*(3), 387-403.

Zucchetti, D. T., & Moura, E. P. G. (2010). Práticas socioeducativas e formação de educadores: Novos desafios no campo social. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 18*(66), 9-28.

Endereço para correspondência

Dayane Silva Rodrigues

End.: EPTG, QE 04, Bl B14, Apto 302. Lúcio Costa, Guará. Brasília, Distrito Federal. CEP:71.100-179.

E-mail: dayanesr@yahoo.com.br

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

End.: SQSW 504, Bl. G, apto. 512. Setor Sudoeste - Brasília - DF. CEP: 70.673-507.

E-mail: claudia@unb.br; mcsloliveira@gmail.com