

Karina Soares Ambrozio
Marcos Clair Bovo

PSICOLOGIA, INTERDISCIPLINARIDADE E SOCIOEDUCAÇÃO:

Reflexões sobre formação e atuação profissional



EDUNESPAR

Karina Soares Ambrozio
Marcos Clair Bovo

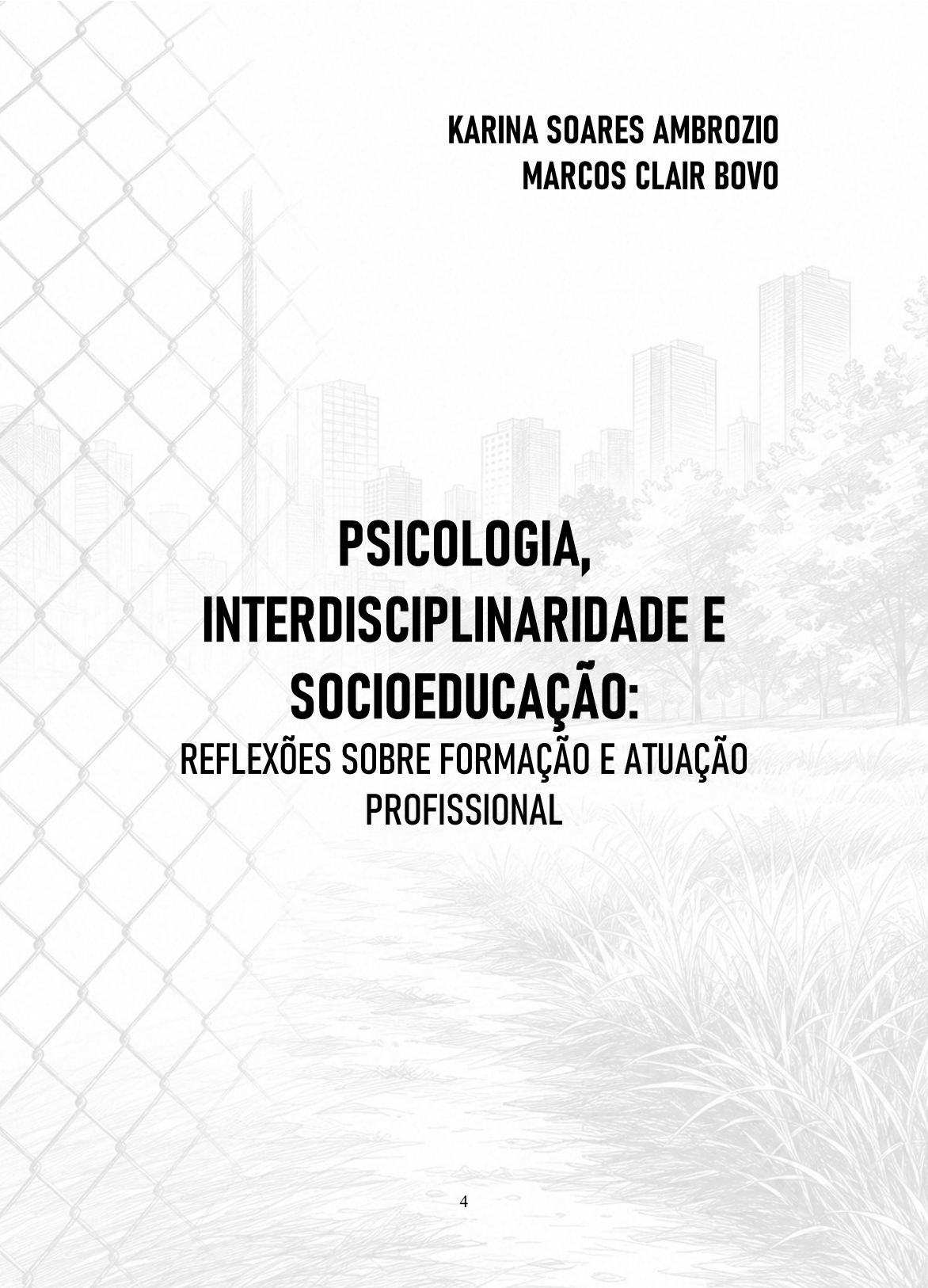
PSICOLOGIA, INTERDISCIPLINARIDADE E SOCIOEDUCAÇÃO:

Reflexões sobre formação e atuação profissional



EDUNESPAR





**KARINA SOARES AMBROZIO
MARCOS CLAIR BOVO**

**PSICOLOGIA,
INTERDISCIPLINARIDADE E
SOCIOEDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**



Reitora Salete Machado Sirino
Vice-Reitor Carlos Alexandre Molena Fernandes
Chefe de Gabinete Ivone Ceccato



Editora da Universidade Estadual do Paraná

Diretor Luís Fernando Severo
Assistente Editorial Felipe Carneiro Silva
Assistente Editorial Terezinha Eckelberg

Conselho Editorial

Áurea Andrade Viana de Andrade
Camila Matos
Carla Andreia Lorscheider
Cristiane do Rocio Wosniak
Franciele Mara Lucca Zanardo Bohm
Marcio Telles da Silveira
Maria Ivete Basniak
Matheus Amarante do Nascimento
Mauro Alejandro Baptista Y Vedia
Sarubbo
Sérgio Carrazedo Dantas
Tatiana Colasante
Tony Willian Boita

© 2026 Universidade Estadual do Paraná
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem autorização expressa da editora.



CREATIVE

Projeto Gráfico

Cleverson de Lima

Revisão ortográfica:

Cleverson de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ambrozio, Karina Soares

Psicologia, interdisciplinaridade e
socioeducação : reflexões sobre formação e atuação
profissional / Karina Soares Ambrozio, Marcos Clair
Bovo. -- Campo Mourão : Oxy Creative : Universidade
Estadual do Paraná, 2026.

Bibliografia.

ISBN 978-65-984316-5-5

1. Educação - Aspectos sociais
2. Interdisciplinaridade em serviço social
3. Políticas públicas 4. Psicologia 5. Psicólogos -
Formação profissional 6. Serviço social I. Bovo,
Marcos Clair. II. Título.

26-375001.0

CDD-150.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia : Aspectos sociais 150.1

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB -
SP-010133/O

Unespar - Universidade Estadual do Paraná
Avenida Gabriel Esperidião, s/n
Paranavaí-PR - CEP: 87.703-000 - Brasil

Edunespar - Editora da Universidade Estadual do Paraná
Rua Saldanha Marinho, 131, 1º andar
Curitiba-PR - CEP 80.410-150 - Brasil



DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos trabalhadores e trabalhadoras da socioeducação e também aos(às) adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Brasil. Que os encontros entre trabalhadores(as) e adolescentes na socioeducação proporcionem responsabilização, ressignificações e possibilidades de (re)existências com dignidade, cidadania e oportunidades.





Agradecimentos

– *Quem estará nas trincheiras ao teu lado?*

– *E isso importa?*

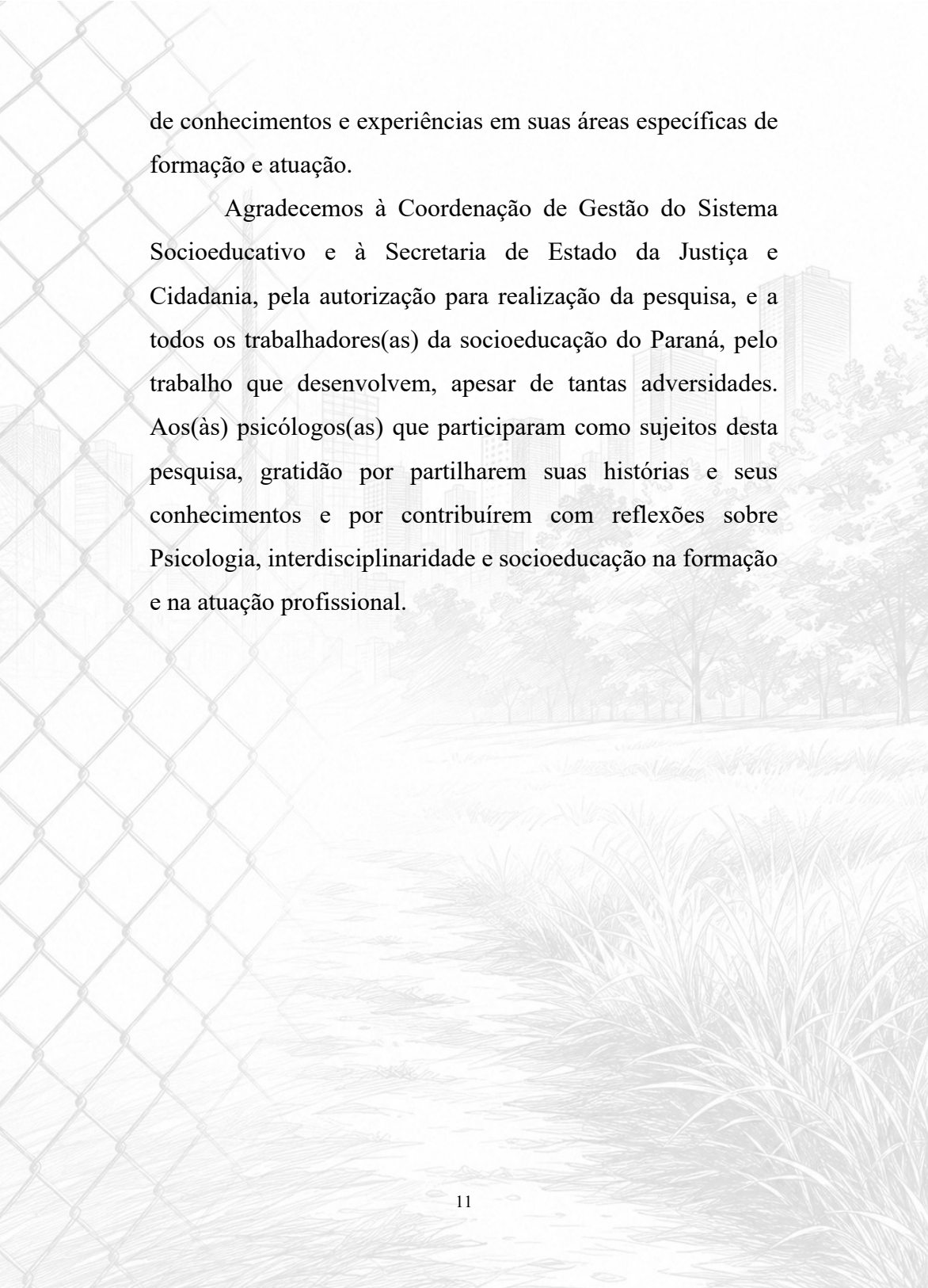
– *Mais do que a própria guerra.*

(Ernest Hemingway)

A escrita deste livro “a quatro mãos” compõe as histórias de seus autores e, delas, traz o incentivo e a inspiração daqueles que vieram antes de nós. Por isso, inicialmente, agradecemos aos nossos familiares e amigos por estarem ao nosso lado nesta jornada de estudo, trabalho e pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, agradecemos pelo apoio financeiro na publicação desta obra, e pelo incentivo prestado a tantas pesquisas, valorizando sempre a ciência no Brasil.

Ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da UNESPAR, *campus* Campo Mourão, por tornar viável este livro e por sua perspectiva interdisciplinar de pesquisa que proporcionou o encontro de um geógrafo com uma psicóloga, compartilhando e ampliando saberes e diálogos no processo de escrita deste livro para além



de conhecimentos e experiências em suas áreas específicas de formação e atuação.

Agradecemos à Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo e à Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, pela autorização para realização da pesquisa, e a todos os trabalhadores(as) da socioeducação do Paraná, pelo trabalho que desenvolvem, apesar de tantas adversidades. Aos(às) psicólogos(as) que participaram como sujeitos desta pesquisa, gratidão por partilharem suas histórias e seus conhecimentos e por contribuírem com reflexões sobre Psicologia, interdisciplinaridade e socioeducação na formação e na atuação profissional.

Sumário

PREFÁCIO.....	14
APRESENTAÇÃO.....	20
1 A INTERDISCIPLINARIDADE: ANÁLISE DOS ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS	26
1.1 Interdisciplinaridade, ciência e contemporaneidade.....	30
1.2 Das proposições conceituais sobre interdisciplinaridade.....	39
1.3 Interdisciplinaridade e políticas públicas: novos desafios na contemporaneidade.....	53
2 SOCIOEDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO.....	68
2.1 Dos direitos da infância e adolescência no Brasil: breve contextualização histórica.....	71
2.2 Da responsabilização de adolescentes pela prática de ato infracional.....	85
2.3 O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: parâmetros e diretrizes.....	99
2.4 Interdisciplinaridade e socioeducação.....	111
2.5 A socioeducação no estado do Paraná.....	122
3 DA FORMAÇÃO DO(A) PSICÓLOGO(A) À ATUAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO.....	144
3.1 Psicologia como ciência e profissão no Brasil: breves reflexões.....	147
3.1.1 Das diretrizes ético-políticas na atuação profissional em psicologia.....	159
3.1.2 Psicologia e interdisciplinaridade: considerações da formação à prática profissional.....	164
3.2 Psicologia e políticas públicas: diferentes olhares.....	173
3.2.1 O(A) psicólogo(a) como profissional da socioeducação: desafios e possibilidades.....	185
3.2.1.1 A atuação do(a) psicólogo(a) em medidas privativas de liberdade.....	194
4 ANÁLISE DA SOCIOEDUCAÇÃO NO PARANÁ: DAS PERCEPÇÕES DOS(AS) PSICÓLOGOS(AS) DOS CENSEs À INTERDISCIPLINARIDADE.....	204
4.1 Perfil dos(as) psicólogos(as) e das equipes dos CENSEs.....	208
4.2 Da atuação do(a) psicólogo(a) nos CENSEs: formação e prática profissional.....	230
4.3 A interdisciplinaridade na socioeducação: o que pensam os(as) psicólogos(as)?.....	251
4.4 Atuação interdisciplinar do(a) psicólogo(a) na socioeducação: desafios e potencialidades.....	265
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	284
REFERÊNCIAS.....	294
SOBRE OS AUTORES.....	308





Prefácio



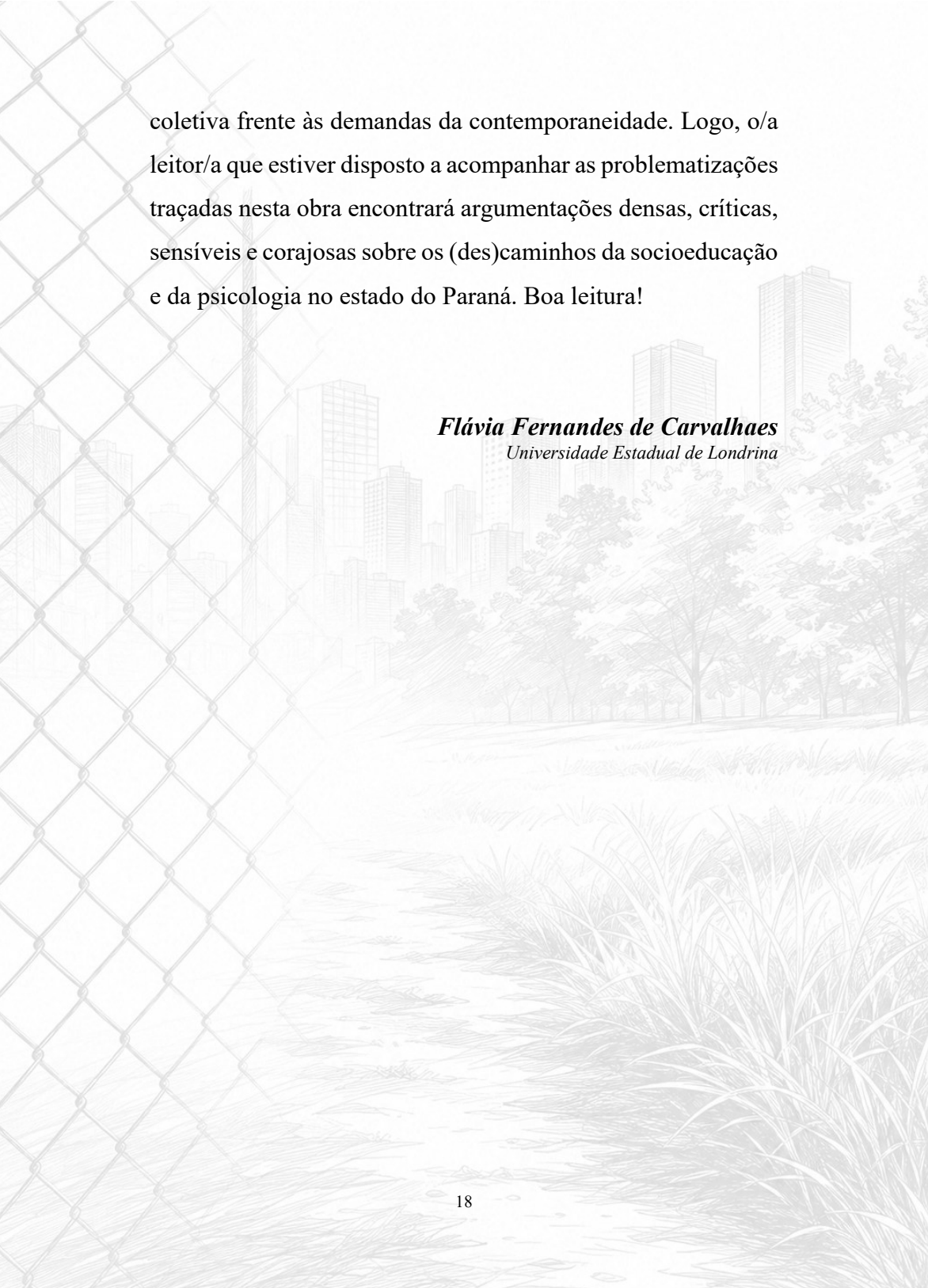
A violência se articula como sintoma estrutural, sendo constituída em meio a relações assimétricas de poder. Deste modo, sistemas políticos, econômicos, familiares, legais, educativos, entre outros, operam em concomitância na produção do fenômeno social de adolescentes envolvidos no contexto infracional. Neste cenário, torna-se urgente refletirmos sobre a importância da interdisciplinaridade como fundamento lógico e prático das medidas socioeducativas no Brasil, considerando a participação da psicologia nesta construção. Esta é a problematização política que os/as leitores/as encontrarão na obra de Karina Soares Ambrozio e Marcos Clair Bovo.

Pesquisadores/as e ativistas do sul global nos ensinam sobre a importância de nomearmos as violências como um modo de construirmos redes coletivas de enfrentamento, proteção e cuidado. Em aliança a essa perspectiva, os autores localizam avanços pedagógicos alcançados no campo das políticas públicas desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente no país, sem se abster do debate fundamental sobre a persistência da imagem do “menor” (criança e adolescente perigosos) no sistema socioeducativo, o que implica na reprodução de leituras e ações sancionatórias, bem como na dificuldade de articulação de um trabalho interdisciplinar e em rede.

Na obra, questiona-se também os desafios na formação e atuação do/a psicólogo/a brasileiro/a, sobretudo no que se refere à superação de racionalidades individualizantes e disciplinares que constituem a história da psicologia. Nesta direção, nota-se que os/as profissionais entrevistados/as nesta pesquisa entendem a urgência do desenvolvimento de análises e práticas interdisciplinares e intersetoriais nos Centros de Socioeducação (CENSE's) de internação provisória e de internação, porém, sinalizam a precariedade das condições objetivas e subjetivas para efetivá-las no cotidiano.

Destaca-se, ainda, o compromisso dos autores na discussão sobre efeitos psicossociais da atuação prolongada no sistema socioeducativo, sobretudo acerca dos adoecimentos laborais. Nesta direção, a análise empreendida está interseccionada a narrativas de psicólogos/as que atuam a anos nos CENSE's paranaenses, valorizando suas experiências e perspectivas.

Por fim, o livro apresenta análises complexas de diferentes dimensões e texturas, sendo estas situadas com rigor teórico e acrescidas da sensibilidade analítica de Karina, que atua desde 2014 como psicóloga no sistema socioeducativo. Deste modo, os autores nos convidam a pensar sobre a importância de assumirmos a interdisciplinaridade como uma posição ética e política de abertura ao diálogo e de construção



coletiva frente às demandas da contemporaneidade. Logo, o/a leitor/a que estiver disposto a acompanhar as problematizações traçadas nesta obra encontrará argumentações densas, críticas, sensíveis e corajosas sobre os (des)caminhos da socioeducação e da psicologia no estado do Paraná. Boa leitura!

Flávia Fernandes de Carvalhaes
Universidade Estadual de Londrina



A black and white photograph of a dirt path with clumps of grass. A bright light flare is visible in the top left corner. The text "Apresentação" is overlaid in the bottom right.

Apresentação



Este livro é resultado da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Campo Mourão, na linha de pesquisa Formação humana, políticas públicas e produção do espaço que apresenta as reflexões da pesquisa desenvolvida com psicólogos(as) que atuavam nos Centros de Socioeducação (CENSEs) do Paraná no ano de 2024. É relevante destacarmos que este livro recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Motivados pelas inquietações de uma psicóloga, trabalhadora da socioeducação, acerca da atuação profissional da psicologia nas medidas socioeducativas em uma perspectiva interdisciplinar, a pesquisa também foi desenvolvida a partir de uma metodologia baseada na interdisciplinaridade, que dialogou com conhecimentos oriundos das disciplinas História, Sociologia, Direito, Educação, Serviço Social e Psicologia, no processo de revisão teórica e na análise crítico-descritiva dos dados qualiquantitativos pesquisados.

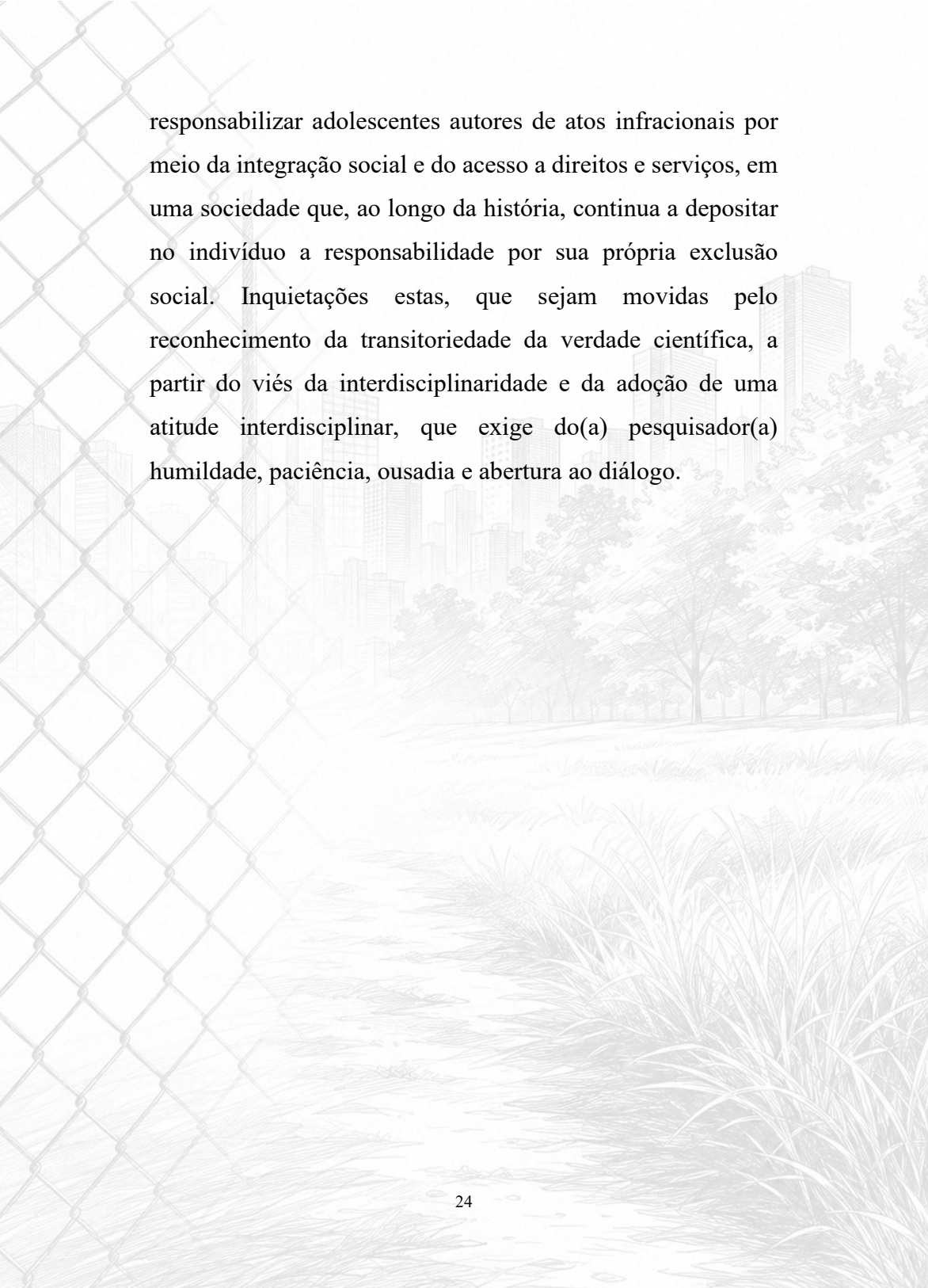
Desta forma, o livro discute as possibilidades e desafios para uma atuação interdisciplinar na socioeducação a partir de reflexões teóricas sobre o assunto e da análise de

dados coletados junto aos(as) psicólogos(as) dos CENSEs por meio da aplicação de questionários online e entrevistas virtuais. Assim, a escrita deste trabalho também foi motivada pelo desejo de uma pesquisadora-psicóloga de (re)conhecer e compreender como os profissionais da Psicologia percebem a interdisciplinaridade na socioeducação e a atuação na área.

Sob a orientação de um Doutor em Geografia, com formações também em outras áreas, e grande experiência na pesquisa interdisciplinar, este livro foi elaborado com o compromisso de destacar a importância da interdisciplinaridade como método científico e como a “lente” necessária para se pensar e elaborar políticas públicas que possam, efetivamente, estar comprometidas com os direitos do povo e com os deveres do estado.

Neste percurso, discutimos, além da interdisciplinaridade no campo científico e no de políticas públicas, a socioeducação em seu processo de construção e de contradições, e a psicologia como ciência e profissão, abarcando formação e atuação profissional.

Com as discussões aqui apresentadas, esperamos que outras inquietações e problematizações possam ser fomentadas acerca da formação em Psicologia, pautada no compromisso social, e do trabalho do(a) psicólogo(a) na socioeducação, política pública complexa, que possui o desafio de



responsabilizar adolescentes autores de atos infracionais por meio da integração social e do acesso a direitos e serviços, em uma sociedade que, ao longo da história, continua a depositar no indivíduo a responsabilidade por sua própria exclusão social. Inquietações estas, que sejam movidas pelo reconhecimento da transitoriedade da verdade científica, a partir do viés da interdisciplinaridade e da adoção de uma atitude interdisciplinar, que exige do(a) pesquisador(a) humildade, paciência, ousadia e abertura ao diálogo.



**A INTERDISCIPLINARIDADE:
ANÁLISE DOS ASPECTOS
TEÓRICOS E CONCEITUAIS**



A pesquisa, compreendida como atividade humana de investigação sobre a realidade, desenvolveu-se ao longo da história de acordo com os paradigmas vigentes no período, uma vez que o método científico se revelou uma possibilidade de atender à necessidade da humanidade pelo conhecimento.

Desta forma, segundo Domingues (2011), a plasticidade do processo de pesquisa favorece ao ser humano a possibilidade de experimentações e transgressões, sendo que o paradigma positivista de ciência desenvolveu-se como a possibilidade da humanidade atingir o real, a partir da fragmentação do objeto e da especialização do conhecimento em disciplinas, o que proporcionou ao pesquisador a possibilidade de organização, controle e previsão dos fenômenos (Domingues, 2011).

Contudo, a partir das transformações da sociedade e do paradigma da complexidade proposto por Morin (1996), observou-se a necessidade de romper as fronteiras disciplinares em busca de um tipo de pesquisa que pudesse articular os conhecimentos e fornecer uma compreensão mais aprofundada desta realidade complexa e paradoxal. Neste contexto, a interdisciplinaridade se colocou como uma alternativa à superação dessa fragmentação, fornecendo novas possibilidades de investigação dos fenômenos.

A partir de tais possibilidades, compreendemos que a interdisciplinaridade se apresenta alinhada à perspectiva epistemológica e metodológica adotada neste livro, ao mesmo tempo em que se constituiu enquanto parte do objeto de estudo da pesquisa que originou as reflexões aqui apresentadas.

Portanto, com o objetivo de analisar os aspectos teóricos e conceituais acerca da interdisciplinaridade, abordamos de modo mais detalhado, neste capítulo, sua relação com a ciência e a contemporaneidade, com reflexões sobre as transformações ocorridas na sociedade e no campo científico que forneceram as condições para o debate da interdisciplinaridade.

Na sequência, analisamos, também, algumas proposições conceituais sobre interdisciplinaridade, diferenciando esta perspectiva da multi e da pluridisciplinaridade, assim como da transdisciplinaridade, a partir dos estudos de diversos(as) autores(as) como Ivani Fazenda, Hilton Japiassu, Olga Pombo, entre outros. Neste percurso, apresentamos, ainda, as relações entre a interdisciplinaridade e as políticas públicas na contemporaneidade, tendo em vista que o escopo de análise apresentado neste livro adentra o universo das políticas públicas brasileiras, em especial a da socioeducação. E, por isso, discutimos aqui alguns conceitos

de políticas públicas, destacando-se sua complexidade e base interdisciplinar.

1.1 Interdisciplinaridade, ciência e contemporaneidade

A ciência moderna surgiu no século XVII, a partir da busca por um conhecimento racional em torno da realidade, baseada no paradigma positivista que fornecia ao pesquisador caminhos seguros para seu processo de pesquisa, pautados na objetividade, na previsibilidade e em uma suposta neutralidade científica. Essa consistia na produção de conhecimento, organizada a partir da divisão, classificação e quantificação dos fenômenos, o que contribuiu para a hiperespecialização das disciplinas, que atendia bem aos objetivos das ciências naturais (Ferreira; Calvoso; Gonzales, 2002).

Todavia, no âmbito das ciências humanas, os autores Manoel, Silva e Oliveira (2017) afirmam que, ao propor um estudo aprofundado sobre as humanidades, este ramo científico não deveria seguir os mesmos padrões das ciências naturais, com ênfase na mensuração dos fenômenos, necessitando de uma mudança de postura metodológica e paradigmática, a partir de múltiplos olhares sobre seu objeto de estudo.

Segundo Paviani (2008), na contemporaneidade, a

percepção do ser humano acerca da realidade tem passado por mudanças culturais decorrentes do desenvolvimento científico, tecnológico e dos meios de comunicação, a partir dos quais são produzidas novas representações do real, que demandam novas habilidades e competências.

No contexto mundial, os estudos de Fazenda (2005) apontam que desde o fim da Segunda Guerra (1939-1945), a ciência moderna passou a ser questionada em sua objetividade e previsibilidade, sendo reconhecida a transitoriedade da verdade científica.

Nesse cenário de mudanças na sociedade e no campo científico, Ferreira, Calvoso e Gonzales (2002, p. 249) salientam que “os critérios de verdade são construções, contingentes e determinados pelas práticas sociais, convencionados socialmente e sofrem modificações constantes em função das próprias transformações sofridas pelos grupos sociais”. A verdade começa a ser olhada em sua multiplicidade e contexto, relacionada às condições históricas e concretas da população em que nelas se inserem. O conhecimento científico passa a ser concebido como um processo que contribui para novas compreensões sobre o ser humano, a partir de uma perspectiva de indissociação entre sujeito e objeto de pesquisa, e através de construções históricas e culturais que se constituem mutuamente (Ferreira; Calvoso;

Gonzales, 2002).

Em uma conjuntura na qual a ciência positivista passa por uma crise paradigmática, em meados da década de 1960, surgem, na Europa, as primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade, que se expandiram a partir de 1970. Segundo Japiassu (1976), o *Congresso de Nice*, na França, ocorrido em 1970, é o evento que marca historicamente as reflexões epistemológicas em torno da interdisciplinaridade, após a atuação de movimentos estudantis insatisfeitos com a estruturação do ensino na década de 1960.

Assim, observamos um movimento que busca a superação da fragmentação do conhecimento resultante da hiperespecialização produzida pela ciência moderna e do distanciamento entre o sujeito e o mundo do conhecimento, propostos por um paradigma que prezava pela objetividade em detrimento da subjetividade (Fazenda, 2005).

Diante disso, podemos perceber que o mundo contemporâneo coloca sob suspeita a forma de inteligibilidade do real em que se baseia a ciência moderna, o que Santos (2007, p. 51) afirma ser uma “visão retalhada e incompleta do mundo”. Sobre esse aspecto, Ferreira, Calvoso e Gonzales (2002) afirmam que,

Deixa de ser a correspondência, entre fato e representação, o critério fundamental

para se validar o conhecimento e passa-se, numa visão mais pragmática, a contemplar o quanto o conhecimento desenvolvido pode vir a trazer uma maior compreensão e benefícios para o ser humano, tanto em termos individuais, quanto sociais, portanto, sendo privilegiado um critério ético de relevância (Ferreira; Calvoso; Gonzales, 2002, p. 249).

Nesse cenário, compreendemos a necessidade da superação do paradigma positivista, calcado na objetividade e na fragmentação do conhecimento, para se considerar o paradigma da complexidade, proposto por Morin (1996), que se refere à substituição do pensamento que isola e separa por aquele que distingue, une e reconhece que tudo está relacionado.

Segundo Paul (2011), o pensamento complexo considera a realidade como um emaranhado de relações e se inclina a avaliar e compreender sua totalidade, diferenciando e religando os elementos que a constituem em um processo dialético e paradoxal. Trata-se de uma mudança de paradigma que implica olhar aquilo que articula, que coloca em relação os fenômenos entre uma fronteira ou outra do conhecimento, considerando que “cada disciplina, ao delimitar seu objeto de estudo pela redução, multiplica a possibilidade de outras abordagens, diferenciadas e divergentes” (Paul, 2011, p. 240).

Para Raynaut (2011), trata-se de um movimento contínuo e de provisoriedade da ciência, que se retroalimenta, pois, cada teoria e metodologia científica, ao se desenvolver, cria condições para que outra teoria surja com novos recursos intelectuais para apreender e descrever novos territórios do conhecimento.

Nessa perspectiva, Pombo (2010) reflete, a partir de Gilbert Durand, que, embora a ciência moderna tenha seguido o modelo de especialização, o progresso científico ocorre por meio de uma pluralidade de perspectivas, linguagens e disciplinas. Ocorre, assim, um alargamento do conceito de ciência que passa a se atentar para a complexidade, criando novos paradigmas em um movimento que busca pela transformação da ciência a partir da quebra de regras e fronteiras e que coloca em discussão teorias e métodos (Minayo, 1994).

Conforme Raynaut (2011), esse movimento de abertura da ciência relaciona-se às mudanças nos quadros de pensamentos, cada vez mais diversos e plurais, que orientam o mundo na contemporaneidade. Segundo Alvarenga *et al.* (2011),

A interdisciplinaridade busca responder, assim, a problemas gerados pelo próprio avanço da ciência moderna disciplinar, quando esta se caracteriza como

fragmentadora e simplificadora do real; fato que resulta na multiplicação espetacular de novas áreas do conhecimento (Alvarenga *et al.*, 2011, p. 21).

De modo semelhante, Paviani (2008) analisa o crescimento da complexidade dos problemas científicos acompanhado pela ampliação do arcabouço de conhecimentos necessários para estudá-los e compreendê-los, de sorte que perspectivas teóricas de uma disciplina passam a ser úteis a outras. Assim, Fazenda, Tavares e Godoy (2017) compreendem a necessidade de se interrogar as teorias, entender sua imperfeição e incompletude, sem deixar de considerar sua relevância.

Em relação aos estudos a respeito da interdisciplinaridade, ancoradas nos estudos de Almeida (2000), Melo e Almeida (2000) e Porto e Almeida (2002), Mangini e Miotto (2009) identificam três vertentes: a *humanista*, a da *complexidade* e a *social crítica*. Na primeira, destaca-se a perspectiva de uma mudança nos sujeitos do projeto interdisciplinar, a partir de um diálogo ecumênico e reflexivo entre as áreas do conhecimento. Na vertente da *complexidade*, observa-se uma crítica epistemológica à ciência contemporânea, com a integração da perspectiva sistêmica e da complexidade. A vertente *social crítica*, pautada no

marxismo, relaciona a ciência moderna com a lógica da divisão social e técnico-científica do trabalho no sistema capitalista. Trata-se de uma análise da produção do conhecimento, a partir de uma perspectiva histórica e social, sendo possível compreender a interdisciplinaridade como uma necessidade do mundo contemporâneo, mas também um problema, caso se configure uma panaceia para todos os males.

Por essa razão, Tavares (2008) pontua que a interdisciplinaridade se apresenta como uma exigência do mundo contemporâneo e pressupõe o diálogo reflexivo, crítico e entusiástico entre diferentes disciplinas e também o compromisso e a implicação do pesquisador. Todavia, assim como Mangini e Miotto (2009), Raynaut (2011) adverte que a interdisciplinaridade não pode ser vista como um modismo, nem uma exigência para todas as produções científicas. O autor assinala que determinados objetos e assuntos demandam a cooperação entre diferentes disciplinas, para que possam ser compreendidos. Já de acordo com Pombo (2010, p. 24), a “perspectiva interdisciplinar permite tocar zonas do objeto de investigação que o olhar especializado não permite ver”. No campo das ciências humanas, compreendemos, conforme Dacome (2000), a impossibilidade de uma única especialidade conseguir compreender todas as dimensões do ser humano.

Dessa forma, compreendemos que a pesquisa

interdisciplinar pode aprofundar e ampliar discussões que no âmbito disciplinar estariam limitadas às fronteiras disciplinares, pondo em relevo também a importância de analisarmos a forma como esta área de pesquisa tem se desenvolvido no Brasil.

A produção brasileira sobre interdisciplinaridade surgiu na década de 1970, com a publicação do livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, de Hilton Japiassu. A partir da década de 1980, observou-se uma expansão desses estudos, impulsionados principalmente por Ivani Fazenda e pelos pesquisadores do *Núcleo de Estudos e Pesquisas*, da *Pontifícia Universidade Católica* de São Paulo (PUC), por ela coordenados. Mas é a partir da década de 1990 que se observa um fortalecimento nas pesquisas voltadas à interdisciplinaridade (Fazenda, 2005).

Segundo Hahn (2020), com a criação de um comitê multidisciplinar pela *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES, em 1999, observa-se um crescimento significativo no número de programas de pesquisas interdisciplinares avaliados pela fundação. Desde 2006, a *Comissão da Área Interdisciplinar* (Cainter) da CAPES é dividida em quatro câmaras, sendo: I - Meio ambiente e Agrárias; II - Sociais e Humanidades; III - Tecnologia e Gestão; IV - Saúde e Biológicas. E, no ano de

2008, observou-se o auge do crescimento da área interdisciplinar, com a aprovação de 64 programas pela CAPES. E, segundo Raynaut (2011), atualmente, o Brasil tem destaque na multiplicação de pesquisas pautadas na interdisciplinaridade.

Mangini e Mioto (2009) observam que a interdisciplinaridade tem sido veiculada como um empreendimento necessário na esfera do espaço acadêmico, do conhecimento e trabalho, devido a mudanças que ocorreram nos paradigmas do mundo da produção. Ao se referirem à interdisciplinaridade, as autoras afirmam que “é a sua abrangência conceitual, o seu caráter instrumental e a adesão conceitual sobre a sua importância que possibilitam o trânsito dessa categoria para além dos espaços acadêmicos” (Mangini; Mioto, 2009, p. 208).

No âmbito do trabalho, as mudanças de paradigmas, a partir das décadas de 1960 e 1970, propuseram a necessidade da polivalência e da multifuncionalidade dos trabalhadores e a valorização do trabalho em equipe, com vistas ao aumento da produtividade e da rentabilidade das empresas e das fábricas (Mangini; Mioto, 2009).

Nesse contexto, segundo Japiassu (1976, p. 41), “[...] somente o trabalho em equipe multi ou interdisciplinar é capaz de permitir uma divisão racional do trabalho, aumentando,

assim, sua eficácia e sua produtividade”.

Assim, a interdisciplinaridade se colocou como uma possibilidade de formar o trabalhador polivalente, criativo, flexível e comprometido. Por outro lado, é importante considerarmos a crítica apontada por Mangini e Miotto (2009), de que, no modo de produção capitalista, a interdisciplinaridade foi cooptada para conferir legitimidade às mudanças no mundo do trabalho, beneficiando as empresas privadas, e não necessariamente seus trabalhadores.

Dessa forma, destacamos a reflexão de Japiassu (1976), segundo a qual a interdisciplinaridade convida a um novo questionamento, a uma nova problematização, não somente sobre o saber acadêmico/científico, mas também do ser humano e da sociedade. No percurso de compreensão da relação entre interdisciplinaridade, ciência e contemporaneidade, observamos uma diversidade de discussões acerca dessa temática que envolve a contribuição de diversos autores, em diferentes perspectivas conceituais sobre a interdisciplinaridade, as quais buscamos compreender ao longo deste capítulo.

1.2 Das proposições conceituais sobre interdisciplinaridade

Conhecer e compreender as análises conceituais em

torno da interdisciplinaridade, implica perpassar os estudos de diversos autores que se debruçaram em estudá-la, do ponto de vista epistemológico ou pragmático, a fim de possibilitar a construção de sentidos do emprego deste conceito no escopo teórico e analítico da pesquisa desenvolvida.

De início, cumpre destacar que autoras como Fazenda (2005), Pombo (2005), e Tavares (2008) afirmam que não há um único conceito ou teoria sobre a interdisciplinaridade, mas diferentes interpretações. Dessa forma, a busca por uma única concepção de interdisciplinaridade é um objetivo desnecessário e até mesmo impossível de se concretizar. Para essas autoras, a análise conceitual da interdisciplinaridade passa necessariamente pela heterogeneidade. Nessa toada, é fundamental a compreensão de Raynaut (2011) e Alvarenga *et al.* (2011), quando afirmam que a interdisciplinaridade está em permanente reconstrução.

A partir das transformações paradigmáticas no campo da ciência e nos modos de produção, a interdisciplinaridade, enquanto outra possibilidade de se compreender e estudar as questões apresentadas na contemporaneidade, passou a ser uma palavra amplamente aplicada a um conjunto heterogêneo de experiências, hipóteses e projetos, em diversos contextos como o acadêmico/educativo, midiático e empresarial, mas muitas vezes vaga de sentido (Pombo, 2010).

Assim, Perez (2018), a partir dos estudos de Lenoir e Hasni (2004), verificou que, nas diversas regiões do mundo, a interdisciplinaridade relaciona-se a diferentes aspectos. Em uma síntese desses estudos, a referida autora identificou que, na América Latina, a interdisciplinaridade poderia ser concebida como uma atitude que levaria ao crescimento humano. Na Europa, ela seria compreendida como um fim em si mesma, na busca da totalidade do conhecimento. Para os norte-americanos, referenciaria um meio, uma metodologia, para se atingir um resultado, dentro de uma lógica instrumental. No Brasil, a autora destaca a influência do francês Gusdorf, para quem “a interdisciplinaridade é a busca pela totalidade do conhecimento em oposição ao saber fragmentado” (Perez, 2018, p. 456), concepção esta que, inclusive, perpassa os trabalhos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

No desenvolvimento de estudos sobre a interdisciplinaridade na área da educação, Fazenda (2005) propõe que a interdisciplinaridade se relaciona a uma atitude e ao compromisso do profissional na superação da fragmentação do conhecimento. Perez (2018), por se turno, destaca também que a interdisciplinaridade

[...] para Japiassu (1976) é um processo em que há interatividade mútua, em que

todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Por meio desse processo seria possível restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras. O autor considera que, mais do que um conceito teórico, a interdisciplinaridade se impõe como prática e como ação, superando a dicotomia entre a pesquisa teórica e a pesquisa aplicada, também entre conhecimento e prática (Perez, 2018, p. 456).

Retomando os estudos de Fazenda (2005), observamos que a autora também destaca o surgimento de uma “epistemologia da alteridade”, visando à superação da dicotomia ciência/existência e subjetividade/objetividade. Porém, ela não se refere somente a uma nova epistemologia, mas ao modo como se propõe a fazer ciência e a intervir na realidade, compreendendo o pesquisador como parte do processo de pesquisa, e o profissional como integrante da intervenção. Aproximam-se, assim, sujeito e objeto, a partir da integração de diferentes olhares e saberes.

Nesse processo de encontro de conhecimentos e disciplinas, diferentes movimentos podem ser observados, sendo necessário compreender suas diferenças, pois, como alerta Pombo (2005), pessoas diferentes, de diferentes áreas do conhecimento, sentadas lado a lado para falarem sobre determinado assunto não significa interdisciplinaridade. Dessa

forma, é possível apontar a presença de quatro elementos no encontro entre disciplinas: *pluridisciplinaridade*, *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*.

A multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade relacionam-se ao justaporem disciplinas de forma aditiva, mas não integrativa, buscando a aproximação das áreas de conhecimento e o compartilhamento de informações (Domingues, 2011). Para Pombo (2005), elas se referem, portanto, à ideia de se colocar uma disciplina ao lado da outra.

A interdisciplinaridade, por sua vez, pressupõe não apenas a adição de múltiplas disciplinas, mas a integração de saberes que visam à mútua integração de conceitos e métodos de diferentes disciplinas, em um processo de cooperação e articulação (Domingues, 2011). Segundo Pombo (2010), o prefixo “inter” abarca valores de convergência, combinação, complementaridade e cruzamento, indo além, portanto, da mera justaposição de disciplinas. Assim, Pombo, Guimarães e Levy (1993) também destacam que,

Por interdisciplinaridade, deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum (Pombo; Guimarães; Levy, 1993, p. 13).

Já a transdisciplinaridade, segundo Domingues (2011), trata-se de uma tentativa de ultrapassar as fronteiras das disciplinas e tem por objetivo fornecer sínteses teóricas abrangentes, capazes de unificar o conhecimento e de fundir disciplinas.

Pombo (2010) afirma ser possível compreender a multi e a pluridisciplinaridade em um mesmo movimento e propõe que

A ideia é de que as tais três palavras, todas da mesma família, devem ser pensadas num *continuum* que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste gênero: do paralelismo *pluridisciplinar* ao perspectivismo e convergência *interdisciplinar* e, desta, ao holismo e unificação *transdisciplinar* (Pombo, 2010, p. 14).

Assim, Paviani (2008) destaca que disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade devem ser compreendidas não apenas como nomenclaturas, mas como arranjos explicativos da realidade que abarcam ciência, cultura, tradição, tecnologia, além de outras manifestações sociais e históricas, como formas de interação entre o conhecimento e a realidade com vistas a novas formas

de produção de saber.

Diante disso, Brügger (2006) pontua que as investigações inter e transdisciplinares envolvem o diálogo entre diferentes tradições filosóficas e que a escolha pelos autores que irão orientar uma trajetória de investigação deve considerar se eles abordam os principais pontos desta investigação de modo interdisciplinar. A autora compreende que a pesquisa interdisciplinar não deve se ater à busca por uma visão mais sintética do conhecimento, mas que incorpore outras dimensões da realidade como a ética e a política, para comprometer-se com os “para-quês” e “para quem” da pesquisa a ser realizada. Os estudos de Tavares (2008) coadunam com esse pensamento, posto que a autora destaca a interdisciplinaridade como um caminho de heterogeneidade que passa pelo diálogo entre disciplinas.

Na perspectiva de Paviani (2008), a interdisciplinaridade não se propõe a anular a especificidade das disciplinas, mas tem por objetivo permitir o intercâmbio entre as ciências e a realidade, estabelecer pontes em um exercício de reconstrução de conceitos e teorias, derrubando os supostos muros entre as disciplinas. Segundo Fazenda (2005, p. 92, grifos da autora), “o projeto interdisciplinar parte da *dúvida*, da pergunta, das indagações, do diálogo, da *troca*, da reciprocidade”.

Essa perspectiva implica olhar para a relação entre os fenômenos e acontecimentos entre uma fronteira ou outra do conhecimento e integrar a complexidade e a contradição na pesquisa interdisciplinar (Paul, 2011). Neste sentido, Hanh (2020, p. 272) afirma que “parece caber à ciência ‘desamarrar-se’ de suas fronteiras disciplinares”, sendo necessário a compreensão de Hilton Japiassu (1976) da interdisciplinaridade como um tríplice protesto: contra um saber pulverizado e excessivamente especializado, contra o distanciamento entre a universidade e a sociedade, e contra o conformismo de situações historicamente produzidas.

Os estudos de Fazenda (2005) alinham-se a este pensamento, ao afirmar que a pesquisa interdisciplinar está voltada a problemáticas da sociedade/realidade, e se aplica à prática, enfatizando a centralidade da pesquisa no sujeito. Para a referida autora, trata-se de uma

[...] atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometo-

timento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (Fazenda, 2005, p. 82).

Nesse sentido, Fazenda (2005) chama a atenção para a subjetividade que perpassa tanto a pesquisa quanto a intervenção, a partir de um compromisso ético-político, e até mesmo afetivo, da atitude interdisciplinar. Sendo assim, há que se pensar nos sujeitos envolvidos nesse processo, uma vez que o método interdisciplinar deve “incluir as subjetividades e as dimensões incomensuráveis que a ciência hegemônica tratou de eliminar”, como apontado por Brügger (2006, p. 81).

Assim sendo, Najmanovich (2008) entende que, para se construir um diálogo entre diferentes disciplinas, reconhecer as diferenças para aprender a lidar com a diversidade e compreender que nenhuma perspectiva, isoladamente, pode ser completa. Contudo, conforme alerta Santos (2007), esse diálogo pode revelar disputas, intransigências e competições entre diferentes áreas de conhecimento e os profissionais envolvidos. E, conforme Dacome (2000), o trabalho interdisciplinar questiona os valores sociais e o saber institucionalizado, sendo necessário superar as resistências.

Dessa forma, é importante a compreensão de Raynaut (2011) de que

A interdisciplinaridade é sempre um processo de diálogo entre disciplinas firmemente estabelecidas em sua identidade teórica e metodológica, mas conscientes de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade sobre o qual operam. Isso implica, por parte dos pesquisadores, respeitar o saber produzido por outras disciplinas, recusando qualquer hierarquia a priori entre elas [...] (Raynaut, 2011, p. 103).

Faz-se necessário, então, a abertura para perspectivas que permitam a construção de narrativas multidimensionais e compreender que “a interdisciplinaridade é o diálogo entre o diferente, mantendo e desfrutando da força criadora da diferença e enriquecendo-se com ela” (Najmanovich, 2008, p. 141). Pois, conforme destaca Pombo (2005), a interdisciplinaridade existe onde há partilha de cada domínio do saber, coragem para abandonar posições de conforto e humildade de se reconhecer que ninguém é proprietário exclusivo do conhecimento sobre determinado assunto. Como afirma Morin (1996, p. 281), “[...] é uma loucura acreditar que se possa conhecer do ponto de vista da onisciência”, sendo fundamental compreendermos a interdisciplinaridade como processo e não como resultado.

Para Tavares (2008), pesquisar e vivenciar um projeto interdisciplinar depende de uma postura, um ato de vontade e de compromisso que esteja voltado à busca pela totalidade, em um movimento de continuidade, de abertura, pautado no diálogo entre disciplinas. Assim como apontado por Japiassu (1976), a interdisciplinaridade não ocorre apenas no plano do conhecimento ou da teoria, mas, principalmente, no campo da ação/intervenção. Ou seja, na interdisciplinaridade, conhecimento e ação se conjugam, sendo necessário compreender que ela ocorre em diversos contextos: ensino, pesquisa, na produção de novos conhecimentos e na sistematização de outros anteriormente produzidos, na elaboração de conferências, na organização de manuais didáticos de ensino e na atuação profissional (Paviani, 2008).

A partir da atitude interdisciplinar busca-se responder aos diversos questionamentos acerca da realidade vivenciada/pesquisada. Segundo Raynaut (2011, p. 70), “implica, mais fundamentalmente, a adoção de uma nova postura intelectual em face da natureza complexa dos problemas com os quais o cientista contemporâneo se confronta”. Para Pombo (2005), trata-se de uma atitude de curiosidade e de interesse na cooperação, no trabalho conjunto, na colaboração. Já para Dacome (2000), a interdisciplinaridade traz como consequência uma prática questionadora, ao

proporcionar que se interrogue seus limites e potencialidades e o intercâmbio entre os profissionais.

Diante disso, podemos afirmar que a interdisciplinaridade coloca o(a) pesquisador(a) ou o(a) profissional em uma outra posição. Fazenda, Tavares e Godoy (2017) apontam a responsabilidade pelas interconexões entre os diferentes campos do saber, o que exige algumas competências do(a) pesquisador(a), que as autoras denominaram de: *intuitiva*, a busca por alternativas novas e diferentes; *intelectiva*, a construção de um pensamento reflexivo e crítico; *prática*, de organização e planejamento; e *emocional*, que envolve o processo de autoconhecimento do(a) cientista. Assim, a partir dessas competências, as autoras destacam que a pesquisa interdisciplinar é um caminho de descontinuidade, um exercício, que exige a compreensão da imperfeição e incompletude, um processo que envolve dialogar com o conhecimento e questioná-lo:

É um trabalho de desconstrução dos saberes que por tanto tempo foram constituídos, não porque se descartou o velho, mas porque este foi transformado em novo por meio de um olhar e de uma escuta interdisciplinar mais cuidadosa e sensível (Fazenda; Tavares; Godoy, 2017, p. 120).

Para Fazenda (2005), o fundamento da interdisciplinaridade está na comunicação, que só se desenvolve a partir da participação. Fazenda, Tavares e Godoy (2017) também afirmam que o trabalho interdisciplinar envolve princípios como a humildade, o respeito, a espera, o desapego e a coerência, uma vez que se constitui enquanto um processo interventivo que requer ousadia e ética, capaz de transformar ambientes e pessoas. Segundo Pombo (2005), esta atuação relaciona-se também com um desejo de partilhar o poder que cada área do conhecimento possui. E, nesta toada, é importante refletir sobre a perspectiva de Najmanovich (2008, p. 139), de que o conhecimento “é algo que ocorre no espaço ‘entre’: entre um sujeito e outros sujeitos, entre o sujeito e ele mesmo, e na interação do sujeito com o mundo”.

Ao discutir a presença da interdisciplinaridade como uma característica importante na atuação profissional em diferentes ramos da atualidade, Paviani (2008) destaca a necessidade de uma formação flexível dos profissionais que seja adequada ao cenário contemporâneo. A excelência desta formação dependerá da busca e articulação de conhecimentos de diversas disciplinas para um bom desempenho profissional, em um movimento interdisciplinar que perpassa a aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos e a aplicação prática dos mesmos no exercício profissional. Desta forma, o autor

destaca a importância da reestruturação dos programas de ensino e das diretrizes político-institucionais das universidades.

Nesse contexto, faz-se necessária também a reflexão de Alvarenga *et al.* (2011), para quem o exercício interdisciplinar requer uma formação disciplinar sólida, uma vez que

Se as práticas disciplinares envolvem trocas fertilizadoras, é fundamental que saibamos conhecer e identificar o que trocamos, com que finalidade, qual seu alcance e limitação e, o mais importante, para quê ou com que finalidade trocamos, o que apontaria para o sentido científico, mas igualmente social, de nossa produção intelectual (Alvarenga *et al.*, 2011, p. 65).

Sendo assim, extraímos de Paviani (2008) e Alvarenga *et al.* (2011) a compreensão de que, para que haja profissionais que atuem de modo interdisciplinar, o caminho de sua formação também precisa ser pensado e desenvolvido a partir da interdisciplinaridade, de modo que formação, pesquisa e intervenção devem estar alinhados ao viés interdisciplinar, em uma perspectiva epistemológica, metodológica, ética e política. E, como também pontua Dacome (2000), esse processo de formação deve ser contínuo.

No percurso de análise dos aspectos teóricos e conceituais da interdisciplinaridade, observamos uma diver-

cidade de perspectivas acerca desta temática especialmente no campo da pesquisa, mas também verificamos as discussões acerca de uma intervenção interdisciplinar uma vez que, conforme estudamos com Japiassu (1976) e Fazenda (2005), a interdisciplinaridade é categoria de ação.

No campo das políticas públicas, o exercício profissional em diversas áreas também demanda uma perspectiva interdisciplinar, considerando os desafios que se apresentam na contemporaneidade, sendo necessário compreender como o desenvolvimento das políticas públicas se relaciona com a interdisciplinaridade, o que será abordado a seguir.

1.3 Interdisciplinaridade e políticas públicas: novos desafios na contemporaneidade

A contemporaneidade, conforme vimos no início deste capítulo, tem sido marcada pela complexidade dos acontecimentos e relações que influenciam mudanças no mundo acadêmico, científico, midiático e empresarial. Segundo Chripino (2016), no campo das políticas públicas, observam-se também desafios na compreensão dos fenômenos sociais que impulsionam reflexões acerca de decisões e atos políticos, a fim de promover um equilíbrio social entre os direitos e deveres dos cidadãos. Por esta razão, e também pela

necessidade de conciliar desenvolvimento econômico e social, Souza (2006) afirma que, nas últimas décadas, o tema das políticas públicas passou a ter maior visibilidade e interesse nos diversos campos teórico-metodológicos.

O debate acerca desta temática relaciona-se a uma tentativa de compreender como as políticas públicas, o aprimoramento de sua formulação, execução e fiscalização atingem a vida cotidiana da população (Dias; Matos, 2017).

Ao longo da história, a análise das políticas públicas foi baseada em diferentes perspectivas. Para Souza (2006) e autores como Saravia (2006) e Chrispino (2016), as políticas públicas constituem como campo multidisciplinar e como conceito multifacetado e polissêmico. Desta forma, pretendemos aqui apresentar algumas possibilidades de definição para melhor compreensão da temática e reflexão acerca de sua relação com a interdisciplinaridade.

Segundo Rosa, Lima e Aguiar (2021), os diferentes conceitos abordam ênfases diversas, baseadas no *propósito* (por que fazer política pública?), nos *atores* (quem elabora política pública?) e no *processo* (como é elaborada a política pública?). Para Chrispino (2016), os significados para o termo *política pública* sofrem influência também dos valores, ideologia, contexto e da ética de quem os elabora. Para Dias e Matos (2017),

A expressão ‘política pública’ engloba vários ramos do pensamento humano, sendo interdisciplinar, pois sua descrição e definição abrangem diversas áreas do conhecimento como as Ciências Sociais Aplicadas, a Ciência Política, a Economia e a Ciência da Administração Pública, tendo como objetivo o estudo do problema central, ou seja, o processo decisório governamental (Dias; Matos, 2017, p. 11).

Em sua revisão de literatura sobre as políticas públicas, Celina Souza (2006) verificou que o interesse sobre a temática, enquanto uma disciplina e área do conhecimento, surgiu nos Estados Unidos nas décadas de 1930 e 1940. No país norte-americano, os estudos se voltavam à ação dos governos. Já na Europa, os estudos nesta área surgem como uma segmentação das teorias sobre o papel do Estado. A autora observou que a motivação desses estudos se sustentava no pressuposto de que, em países democráticos, a ação dos governos pode ser compreendida cientificamente e estudada por pesquisadores sem interferência direta do Estado. No contexto da Guerra Fria, Souza (2006) afirma que os estudos nessa área se expandiram na tentativa de analisar a construção da guerra e seus efeitos.

Nesse trabalho, Souza (2006) afirma que há quatro precursores na área das políticas públicas: H. Laswell, H.

Simon, C. Lindblom e D. Easton, e que cada um deles introduziu novos conceitos à área. Laswell propôs a expressão *Policy analysis* (análise de política pública), conciliando conhecimento científico e produção dos governos, ao aproximar cientistas sociais e os governos. Simon trabalhou com a compreensão da racionalidade dos formuladores das políticas públicas e a importância das informações técnicas no processo de decisão. Lindblom contribuiu com discussões acerca da influência do papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse no processo decisório. Easton, por seu turno, trouxe uma visão sistêmica de políticas públicas, destacando as conexões entre os partidos, a mídia, além de outros grupos de interesse.

Diante da pluralidade de concepções acerca do assunto, segundo Souza (2006),

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição

mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2006, p. 24).

Diante disso, Souza (2006) destaca ainda a existência de outras definições que relacionam políticas públicas à resolução de problemas sociais e afirma que, na maior parte das vezes, elas estão voltadas à atuação dos governos.

Chrispino (2016) também afirma que o modelo de Estado adotado criará políticas públicas de acordo com seu perfil, com o modo como o governo se organiza, sua relação com a sociedade e sua forma de fiscalização e cobrança das ações governamentais. Para o autor, a sociedade deveria ser a origem e o destino da política pública, e propõe um metaconceito, a partir das palavras que constituem a referida expressão. Para ele, política pública poderia ser definida como “a ação intencional de governo que vise atender à necessidade da coletividade” (Chrispino, 2016, p. 19).

Em perspectiva semelhante, Saravia (2006, p. 35) afirma que “[...] toda política pública está integrada dentro de um conjunto de políticas governamentais e constitui uma contribuição setorial para busca do bem-estar coletivo”. Dessa forma, para o autor, trata-se de decisões e estratégias com foco

no fortalecimento da democracia, na justiça e mudança sociais, na manutenção do poder e na felicidade das pessoas.

A partir de um outro referencial, temos a concepção de Dias e Matos (2017) que afirma:

[...] tanto a política quanto as políticas públicas estão relacionadas com o poder social. Mas enquanto a política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos (Dias; Matos, 2017, p. 1).

Saravia (2006) destaca ainda a importância das instituições na construção das políticas públicas e aponta algumas características da política pública: ser institucional, ou seja, elaborada por uma autoridade, legal e coletivamente constituída; decisória, envolvendo a tomada de decisões acerca de problemas ou necessidades; comportamental, por implicar uma ação ou omissão do agente ou instituição política; e causal, por possui efeitos no sistema político e social, que podem vir a gerar (ou não) novas necessidades.

Em contraponto, Rosa, Lima e Aguiar (2021, p. 13) afirmam que “[...] as políticas são instrumentos técnico-políticos voltados ao enfrentamento de um dado problema social: algo que é considerado indesejável e que desperta uma ação em contrapartida”, cujo propósito é a mudança social,

sendo possível uma concepção “estadocêntrica”, em que somente o Estado possa ser o autor dessas políticas, ou “multicêntrica”, quando diversos atores, governamentais ou não, podem ser responsáveis pelas políticas públicas .

No Brasil, a *Constituição Federal* de 1988 incorporou princípios importantes no processo de redemocratização do país: a descentralização, a participação e o controle social, e a redistribuição, o que impactou os modelos de elaboração e execução de políticas públicas. Em busca de romper com o autoritarismo do período militar que a antecedeu, a Constituição propôs a separação dos poderes em executivo, legislativo e judiciário, e a redistribuição de competências e responsabilidades entre os entes federados: município, estado e união (Costin, 2010).

Sobre esse contexto, Brasil e Capella (2016) afirmam que

A consolidação democrática e a cidadania precisavam ser fortalecidas na base, e a forma de se fazer isso está diretamente relacionada com a relação entre o Estado e a sociedade. Entendido dessa forma, a descentralização do poder público, a maior autonomia dos Estados e Municípios, fortalecem o pacto federativo e viabilizam maior contato entre Estado e sociedade (Brasil; Capella, 2016, p. 80).

No processo de redemocratização do país, segundo Costin (2010, p. 232), “a Constituição foi generosa ao assegurar os direitos, não somente políticos, mas sociais”, o que demandou a elaboração de legislações complementares para a garantia da formulação de políticas públicas que pudessem garantir esses direitos e trouxe desafios para sua implementação.

Na mesma perspectiva, Brasil e Capella (2016) enfatizam o contexto que envolveu a elaboração da Constituição no final da década de 1980, que exigia do governo um respaldo da sociedade. Daí a proposição de políticas justas e equitativas, e também, conforme Dias e Matos (2017), que proporcionasse a ampliação de espaços de participação e controle social.

Em uma perspectiva voltada à relação entre intenção e ação dos governos, Chrispino (2016, p. 39) afirma que “a política pública se corporifica por meio dos diversos instrumentos existentes na administração pública. Nesse momento, a política pública deixa o universo da retórica política e das promessas para existir no mundo jurídico”. No cenário brasileiro, Brasil e Capella (2016) destacam a necessidade de que as políticas públicas tivessem um melhor planejamento no governo democrático pós-1988, o que demandou uma racionalização da governança.

Em relação a essa perspectiva racional de compreender o processo de elaboração das políticas públicas, observamos uma aproximação entre os diversos autores, aqui já referenciados. A proposição de Saravia (2006), por exemplo, indica que esse processo é composto por sete etapas: a) inclusão da demanda na agenda política; b) elaboração, identificação e delimitação do problema e possíveis alternativas; c) formulação, dos objetivos, marcos jurídicos, financeiros e administrativos; d) implementação, planejamento e organização (elaboração de planos, programas e projetos); e) execução, ações que colocam em prática o planejamento; f) acompanhamento, monitoramento da execução; g) avaliação, mensuração e análise do planejamento, execução e seus resultados.

Segundo Rosa, Lima e Aguiar (2021), as políticas públicas também se estruturam em planos, programas e projetos. Os planos configuram um nível estratégico que orienta a política em uma perspectiva de longo prazo. Os programas têm a função de possibilitar os desdobramentos da política, a partir das diretrizes previstas nos planos, e possuem uma característica tática, de médio prazo. Já os projetos situam-se em um nível operacional, de curto prazo, e se referem à execução da política no campo prático.

Considerando o *Pacto Federativo Brasileiro*, Brasil e Capella (2016) destacam que essa estruturação deveria ser pensada de forma articulada e integrada. Para Souza (2006), constitui-se em um processo complexo que envolve o governo e também outros atores da sociedade civil, como movimentos sociais, sofrendo influência também do fenômeno da globalização¹.

No que se refere às relações de trabalho, no âmbito das políticas públicas, Costin (2010) destaca que o setor público incorporou as transformações ocorridas no mundo do trabalho do setor privado. Dessa forma princípios, como a profissionalização, a desburocratização, a flexibilização e o trabalho em equipe, tornaram-se orientadores da atuação profissional nas políticas públicas.

Nesse contexto, observamos que as políticas públicas não podem ser compreendidas fora de uma perspectiva interdisciplinar. Isso se dá, pois, de acordo com Raynaut (2011), determinados assuntos requerem a integração entre diversas áreas do conhecimento para serem compreendidos,

¹ Segundo Giddens e Sutton (2017, p. 17), uma definição prática de globalização refere-se a “diversos processos pelos quais populações humanas geograficamente dispersas são levadas ao contato mais próximo e imediato entre si, criando uma comunidade única ou sociedade global”. Os autores destacam que há divergências quanto a esse conceito, mas pode-se afirmar que a globalização refere-se à existência de uma interdependência mundial, que envolve questões políticas, econômicas e culturais.

podemos afirmar que as políticas públicas compõem este rol de objetos da interdisciplinaridade.

Assim sendo, observamos a existência de diversos estudos que relacionam determinada política pública com a interdisciplinaridade, na área da educação, saúde, assistência social, meio ambiente, entre outros. Como exemplo, podemos considerar o estudo de Vilela e Mendes (2003) que destacam como a saúde é uma área complexa, por possuir uma base conceitual que perpassa diversos ramos do conhecimento, nos quais

[...] os pressupostos da integração estão presentes há algum tempo e, nas últimas décadas, a interdisciplinaridade tem sido invocada para a criação de modelos pedagógicos e para a construção de um conhecimento partilhado por ciências biológicas e sociais (Vilela; Mendes, 2003, p. 529).

Segundo os autores, na área da saúde coletiva, por exemplo, a interdisciplinaridade é uma exigência, uma vez que abordar a saúde e a doença, a partir de seu contexto social, envolve o trânsito por relações sociais, emoções, afetos, além das condições sócio-histórico-culturais dos grupos e indivíduos, o que torna necessário estabelecer pontes com diversas áreas do conhecimento. Assim, Vilela e Mendes (2003) concebem a interdisciplinaridade como um processo e

uma filosofia de trabalho para o enfrentamento das questões sociais e da saúde pública.

No âmbito da educação, os trabalhos de Ivani Fazenda desde os anos de 1970 auxiliaram na compreensão da interdisciplinaridade como uma *atitude*. No texto de Dirce Tavares (2008), a autora reflete que “se entendermos que estamos vivendo uma fase de grande complexidade na educação, perceberemos que é este o momento que favorece o pensar interdisciplinar” (Tavares, 2008, p. 144). Por isso, a autora propõe que a formação do professor não pode ser fragmentada, a fim de que ele possa desenvolver no ambiente de aprendizagem a atitude interdisciplinar. Para Fazenda (2005, p. 85), “a sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita”, e para que a prática do professor incorpore essa atitude e a desenvolva em sala, podemos compreender que é necessária uma política educacional pautada na interdisciplinaridade.

Ainda em relação à política de educação, não podemos deixar de citar a perspectiva interdisciplinar presente nas obras de Paulo Freire e em sua atuação no âmbito da gestão da *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*, a partir de 1989, quando implantou uma proposta pedagógica que envolveu os estudos de profissionais de diversas áreas, inclusive na reformulação curricular (Freire, 1991).

No campo da política de assistência social, a interdisciplinaridade também se faz presente e necessária, pois é responsável por desenvolver três ações complexas: a proteção social, a vigilância socioassistencial e a defesa de direitos das pessoas em situação de vulnerabilidade (Brasil, 1993). Para o alcance dessas finalidades, a *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH)* do *Sistema Único de Assistência Social (SUAS)* traz em suas diretrizes a composição de equipes interdisciplinares nos equipamentos da política de assistência social e destaca, conforme Ferreira (2011), a importância da interdisciplinaridade na atuação destes profissionais e também nos programas de capacitação voltadas a esses atores.

Nessa perspectiva, em relação à organização da política de assistência social, Silva e Almeida (2018) afirmam que

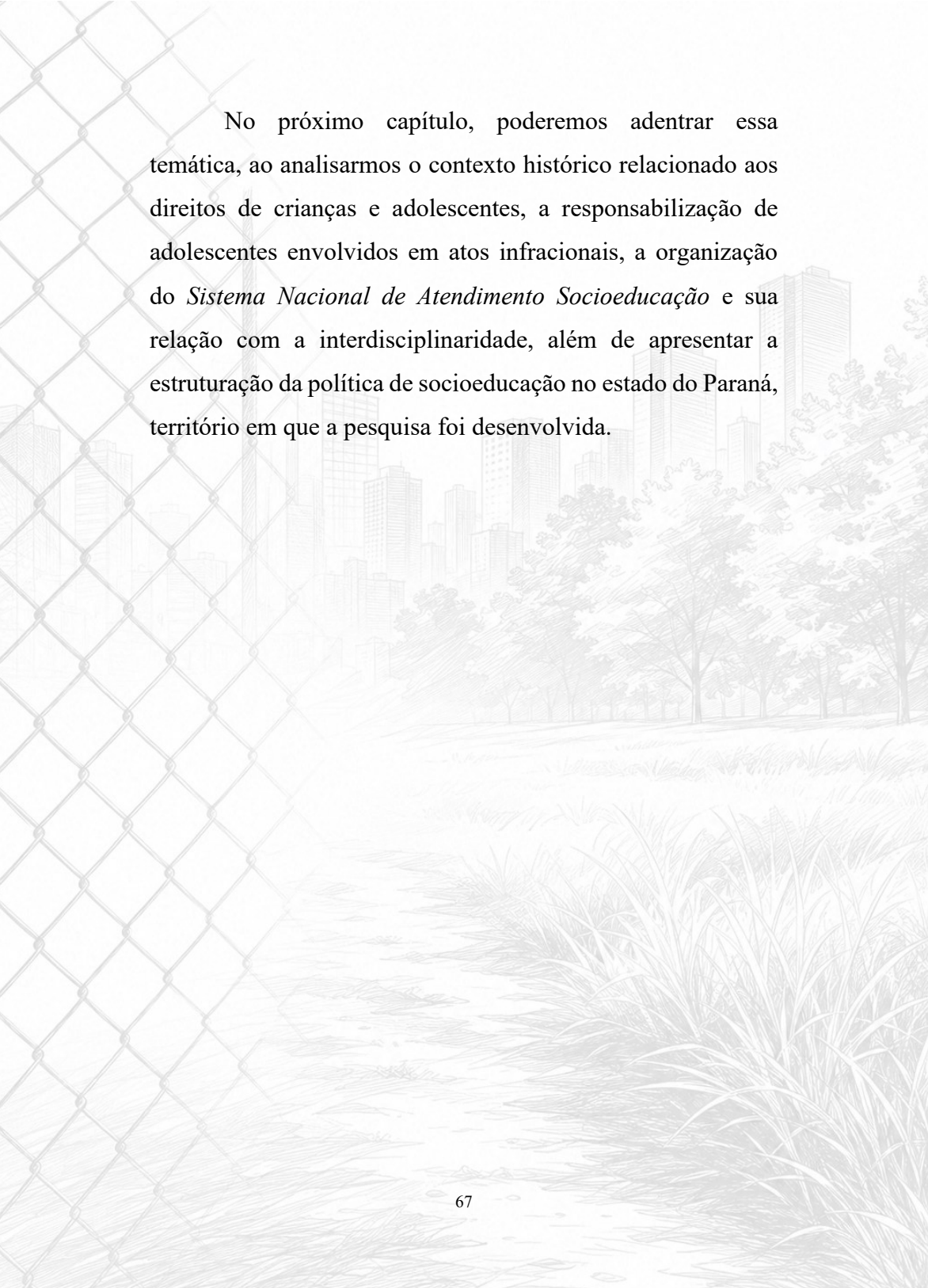
A estruturação da proteção social a partir do trabalho de equipes interdisciplinares fundamenta-se na importância da utilização de diversos campos de saberes para uma maior compreensão da realidade social a que se destina sua atuação, uma vez que essa se mostra multifacetada e irrestrita a uma área específica. Nesse contexto, buscar compreender e transpor as barreiras disciplinares para a efetivação dessa proposta é de grande importância social, devido ao caráter da política que busca intervir em um campo complexo

constituído por múltiplos atravessamentos (Silva; Almeida, 2018, p. 266).

Na política de atendimento à infância e adolescência, a relação com a interdisciplinaridade se encontra nos fundamentos do próprio *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), uma vez que prevê a articulação de atores de diversas áreas do conhecimento e diversos órgãos do poder público e da sociedade civil para comporem o *Sistema de Garantias de Direitos de crianças e adolescentes* (Brasil, 1990).

Compreendemos que a perspectiva da *Doutrina de Proteção Integral* trazida pelo ECA promove um olhar sistêmico e integrador da criança e do adolescente e também de sua família, configurando-se uma política complexa que convoca as diferentes disciplinas a se inserirem no campo de elaboração de planos, programas e projetos nessa área.

Dessa forma, compreendemos que essa política se desenvolve a partir da atuação de uma pluralidade de segmentos, tanto no campo da proteção, prevenção e violação de direitos como também no âmbito do atendimento socioeducativo, responsável pelo planejamento, execução e avaliação das medidas socioeducativas a adolescentes autores(as) de atos infracionais, buscando alinhar parâmetros de segurança e pedagógicos para o seu desenvolvimento.

The background of the page features a faint, artistic illustration. On the left, a chain-link fence runs vertically. Behind the fence, a city skyline with various skyscrapers is visible. In the foreground, there are stylized trees and tall grasses, suggesting a park or natural area. The overall style is a light, sketchy line drawing.

No próximo capítulo, poderemos adentrar essa temática, ao analisarmos o contexto histórico relacionado aos direitos de crianças e adolescentes, a responsabilização de adolescentes envolvidos em atos infracionais, a organização do *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducação* e sua relação com a interdisciplinaridade, além de apresentar a estruturação da política de socioeducação no estado do Paraná, território em que a pesquisa foi desenvolvida.

**SOCIOEDUCAÇÃO:
UMA POLÍTICA EM
CONSTRUÇÃO**



A assistência à infância e adolescência no Brasil percorreu diferentes perspectivas de atendimento, a partir da concepção de crianças e adolescentes no ordenamento jurídico e no imaginário social brasileiro, vigente em cada período histórico. A promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990, significou a proposta de ruptura com o paradigma menorista de atendimento à infância, sendo considerada uma das legislações mais avançadas nesta área, e introduziu uma política específica de atendimento aos(as) adolescentes autores de atos infracionais no país: a socioeducação.

O objetivo deste capítulo é trilhar os caminhos da socioeducação como política pública em construção, compreendendo suas origens e sua organização atual no Brasil e no estado do Paraná, locus da pesquisa apresentada neste livro.

Para tanto, iniciamos com uma contextualização histórica dos direitos à infância e adolescência, na qual trazemos a relação entre concepção de infância e direitos na Europa e seus impactos no Brasil, considerando o processo de colonização portuguesa, chegando ao paradigma da *Doutrina da Proteção Integral* inserido pelo ECA e vigente na atualidade.

Na sequência, propomos uma análise acerca da compreensão do processo de responsabilização de adolescentes pela prática de atos infracionais que, mesmo diferenciada em relação ao adulto, considera a necessidade de seus autores responderem perante a justiça e a sociedade, mediante o cumprimento de medidas socioeducativas. Neste percurso, buscamos apresentar a compreensão acerca dos parâmetros e diretrizes do sistema em que se inserem essas medidas: o *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (SINASE), assim como a relação entre interdisciplinaridade e socioeducação, presente na literatura e pensada a partir do levantamento bibliográfico realizado ao longo deste trabalho.

Considerando o universo da pesquisa desenvolvida, encerramos o capítulo com a apresentação e análise da política de socioeducação no estado do Paraná, a fim de permitir uma compreensão contextual, histórica, territorial e política de nosso objeto de estudo.

2.1 Dos direitos da infância e adolescência no Brasil: breve contextualização histórica

A infância e a adolescência são categorias socialmente construídas a partir das transformações da sociedade ao longo da história. De início, é importante considerar que nem sempre a infância existiu, tampouco a ideia de que haveria direitos

relacionados a ela. Sendo assim, faz-se necessário tecermos algumas considerações acerca do desenvolvimento do conceito de infância, antes de adentrarmos a perspectiva histórica de seus direitos.

Conforme Pinto e Sarmiento (1997),

[...] *ser criança* varia entre sociedades, culturas e comunidades e pode variar no interior de uma fratria, de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 17).

Dessa forma, não é possível compreender a existência de uma única conceituação de infância, uma vez que a concepção sobre essa fase do desenvolvimento humano relaciona-se a aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos de cada época, sendo importante destacar a historicidade desse conceito.

Recorrendo aos estudos de Ariès (1981), observamos que a concepção de infância, na Europa, estava atrelada ao nascimento do sentimento de família, que, até a Idade Média, era desconhecido, vindo a surgir nos séculos XV e XVI e se potencializar no século XVII, com o crescimento do capitalismo.

No período medieval, a criança era concebida como um adulto em miniatura, não havendo uma diferenciação entre o mundo infantil e o adulto. As crianças participavam dos mesmos espaços e tarefas que os adultos, tendo, porém, um *status* inferior a esses e, portanto, não havia um investimento no mundo infantil, seja do ponto de vista afetivo ou material (Ariès, 1981).

Sob perspectiva semelhante, Donzelot (1986) informa que o sentimento de família estava relacionado às transformações trazidas pela modernidade, como a *Revolução industrial*, que passou a exigir uma ampliação da mão de obra até então disponível; e com a revolução médica e seus novos ideais acerca da nutrição dos bebês e os questionamentos sobre a alta mortalidade infantil, modificando a dinâmica no interior das famílias, em especial, acerca do lugar da mulher no seio familiar, no cuidado e conservação das crianças. Nesse período, começaram a surgir, na Europa, os primeiros documentos que orientavam a família no cuidado com as crianças, demonstrando uma preocupação com essa população.

No Brasil, até 1500, a família se organizava a partir dos valores dos povos indígenas que aqui viviam. A partir da ocupação e colonização portuguesa, passou a sofrer influência direta da cultura europeia com as missões jesuíticas. Segundo

Chambouleyron (1999), a partir de 1549, com a chegada da *Companhia de Jesus*, iniciou-se o processo de conversão da população indígena e, considerando que os adultos eram mais arduos à evangelização, os religiosos voltaram sua atenção às crianças indígenas, com a missão de ensiná-las a doutrina católica e os “bons costumes”, com a expectativa de que através das crianças se atingissem também os adultos, promovendo uma transformação da vida dos indígenas. Esse processo não foi simples, pois os padres faziam uso de uma conversão pelo medo, recorrendo ao poder da Coroa portuguesa para a instituição de um sistema disciplinar rígido, de vigilância e castigos corporais nas crianças indígenas (Chambouleyron, 1999).

A partir de 1755, no Brasil Colônia, houve a expulsão dos jesuítas e a proibição de escravização do povo indígena, mas os colonos continuaram seu processo de exploração das riquezas e o cultivo de produtos para exportação, passando a utilizar a mão de obra de africanos que foram trazidos para o Brasil para serem escravizados. As crianças que nasciam de pais em situação de escravidão morriam precocemente, devido às condições precárias a que eram submetidas, sendo frequente o abandono dessas crianças (Rizzini, 2011).

No século XVIII, a prática de abandono de crianças existia não apenas em relação às crianças africanas, mas

também em relação aos filhos ilegítimos ou em outras situações que poderiam prejudicar a honra familiar, ou ainda crianças pobres, que eram frequentemente abandonadas. Para esse fim, foi instituída a *Roda dos expostos*, sistema criado na Europa para garantir o anonimato no caso de abandono de crianças, promovendo uma assistência caritativa e missionária. Segundo Marcílio (1997, p. 53), “quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil”.

No período do Império (1822-1889), segundo Rizzini (2011, p. 106-107), “[...] nas primeiras décadas após o advento da independência do Brasil, as leis refletem a preocupação fundada na ideologia cristã, no sentido de amparar a infância desvalida, recolhendo-a em estabelecimentos destinados à sua criação”. Havia incentivo ao ingresso das crianças nas escolas, com a introdução do ensino obrigatório, inclusive para as pobres, porém, na prática, isso não era efetivado. O mesmo é possível dizer acerca da *Lei do Ventre Livre (Lei nº 2040/1871)*, que embora dispusesse a liberdade de filhos de mulheres escravizadas que nascessem após a promulgação da lei, impunha algumas obrigações para os senhores e formas de recolhimento para os que precisassem, o que não garantiu a efetividade do que estava previsto na legislação (Rizzini, 2011).

No final do século XIX, observou-se um crescimento das populações urbanas e a proliferação de doenças no país, e uma preocupação sanitária e higienista por parte dos médicos, cujo conhecimento e atuação passaram a ser respeitados pelas forças políticas e pela elite que almejavam a industrialização e a modernização do país (Rizzini, 2011).

Segundo Passeti (1999), a Proclamação da República gerou expectativas de uma ampliação de garantias à população, com seu projeto de civilizar o país. Contudo, o que se viu foi um aumento de situações de riscos e vulnerabilidades para as pessoas pobres, em especial para as crianças. Para o autor, a tese de que a desestruturação familiar seria a causa dos problemas sociais e da violência, movimentou o Estado a intervir no âmbito da família com vistas a promover a integração adequada do indivíduo à sociedade desde a infância e reduzir a criminalidade e a delinquência.

De modo semelhante, Rizzini (1997) afirma que teorias sobre criminalidade no contexto internacional também justificavam a intervenção do Estado na família e na sociedade, a partir da perspectiva de que era necessário recuperar o autor de crime para a vida em sociedade, e, considerando que o criminoso teria sido um dia criança, seria necessário, portanto, intervir na infância. Em outro texto, a autora aborda outros aspectos do contexto:

Este é um período de grandes transformações políticas, econômicas e sociais no país e a criança passa a ter um papel particularmente importante. É daí que partiremos - dessa “descoberta” da criança, compreendida, ao mesmo tempo, como problema e solução para o país (Rizzini, 2011, p. 98).

Passetti (1999) pontua que a atenção à infância associada à caridade das instituições religiosas, até a década de 1920, passou a migrar também para as políticas sociais: a criança pobre passou a ser vista como “potencialmente abandonada e perigosa” (Passetti, 1999, p. 355), objeto de intervenção do Estado, e a educação e o trabalho configurariam meios para o disciplinamento desse público.

Desta forma, alguns instrumentos do ordenamento jurídico passaram a se voltar à questão da infância. Em 1927, com a promulgação do primeiro *Código de Menores*, o Estado passou a se responsabilizar pela situação das crianças pobres, abandonadas e delinquentes, com uma política pautada na necessidade de se aplicar corretivos para suprimir o comportamento delinquencial (Passetti, 1999).

Para Rizzini (1997), houve uma aliança entre o campo da justiça e da assistência que visava “o saneamento moral da sociedade a incidir sobre o pobre” (Rizzini, 1997, p. 207). A autora ainda destaca que parte dessa infância pobre, que

consistia nos abandonados e delinquentes, passou a ser identificada com o termo “menor”, palavra que adquiriu popularidade e foi inserido no discurso da sociedade em geral, para além do âmbito jurídico, com um significado pejorativo, para se referir a uma categoria inferior do segmento populacional infantil. Segundo a autora, nesse contexto, “[...] qualquer criança, por sua simples condição de pobreza, estava sujeita a ser enquadrada no raio de ação da Justiça-Assistência” (Rizzini, 1997, p. 217). Dessa forma, o objetivo de sanear e civilizar o país, não seria atingido por meio de uma educação emancipadora, mas de uma educação pelo trabalho, com objetivo de domesticar os menores, e no recolhimento da criança em instituições asilares para prevenção ou regeneração. Cabe destacar que a institucionalização de crianças se tornou uma prática muito presente na assistência a menores, criando uma cultura que, segundo Rizzini e Pilotti (2011), permanece até no século XXI, a perspectiva de que para cuidar dos menores seria necessário segregá-los da sociedade.

No percurso histórico das políticas sociais voltadas à infância e à adolescência no Brasil, em 1941, foi criado o primeiro órgão federal para controle e assistência aos menores, o chamado *Serviço de Assistência aos Menores* (SAM), que atuava no recolhimento das crianças desvalidas. Em 1964,

mediante o governo militar, o SAM foi substituído pela *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (FUNABEM), e instituída a *Política Nacional do Bem-Estar do Menor* (PNBM), que manteve a proposta de controlar e vigiar os menores, entendidos como problema social (Rizzini; Pilotti, 2011).

O próximo marco importante na legislação brasileira foi a promulgação do segundo *Código de Menores*, no ano de 1979, que instituiu a *Doutrina da Situação Irregular*, e delegou ao Juiz de Menores a responsabilidade de definir o destino dos menores “irregulares”. Segundo Faleiros (2011), a situação irregular de um menor era definida como:

[...] a privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus-tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal (Faleiros, 2011, p. 70).

Nesse contexto, o autor afirma que a vítima se tornava ré, devendo ao juiz decidir se ao menor deveria ser concedida assistência, proteção ou vigilância, reforçando a cultura de institucionalização, já presente na legislação anterior, e

impondo uma estratégia filantrópica de assistência aos menores (Faleiros, 2011).

Segundo Arantes (2011),

[...] a filantropia dita esclarecida, de natureza cientificista e favorável a uma assistência estatal, tendeu sempre a uma gestão técnica dos problemas sociais, ordenando os desvios a partir de um modelo de normalidade que, em última instância, revelou-se preconceituoso - pois que definia a infância pobre quase sempre como “anormal”, “deficiente” ou “delinquente” (Arantes, 2011, p. 194).

Assim, observamos que essa perspectiva de assistência estava pautada na categorização e patologização da pobreza e da infância, sendo importante considerar o papel de diversas categorias profissionais que atuavam com esse público, incluindo o psicólogo:

Destaca-se aqui o saber clínico construído pelas instituições de privação de liberdade sobre os condenados, que os caracterizava a partir de suas disposições, de sua progressiva “melhora” (segundo parâmetros institucionais), de sua vida pregressa, da posição social e das circunstâncias do ato delitivo. Tratava-se de uma ampla investigação sobre a história de vida do condenado que balizava as técnicas de tipo disciplinar aplicadas a ele pela instituição em prol de

uma educação que o adequasse aos parâmetros valorizados pela sociedade da época. A incorporação desse estudo na aplicação e na execução da pena tende a ressaltar que, além da sanção jurídica, há um direcionamento disciplinar que pretende atingir outros aspectos da vida do condenado (Almeida; Mansano, 2012, p. 167-168).

Trata-se, portanto, de uma intervenção estatal pautada na obediência e no disciplinamento dos ditos “menores”, que se valeu do discurso técnico interdisciplinar e da visão biopsicossocial, proposta pelos especialistas, para fundamentar práticas de classificação, segregação, vigilância e reclusão dos menores na Ditadura Militar (Passetti, 1999).

Com a abertura democrática, a partir da década de 1980, de debates gerados por movimentos sociais no questionamento do modelo de assistência vigente e da promulgação da *Constituição Federal* de 1988, que, em seu artigo 227, descreveu o dever da família, da sociedade e do poder público na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, em 1990, foi promulgada a *Lei nº 8.069*, que criou o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, reconhecendo a condição peculiar de desenvolvimento que caracteriza a população infanto-juvenil e a prerrogativa de serem considerados sujeitos de direitos. A nova legislação organizou os direitos fundamentais em cinco categorias: à vida e saúde;

à liberdade, respeito e dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, cultura, esporte e lazer; e à profissionalização e proteção no trabalho (Brasil, 1990).

Conforme destaca Faleiros (2011), a partir do ECA, instituiu-se no país a *Doutrina de Proteção Integral*, com o reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos e o estabelecimento de uma articulação entre o poder público e a sociedade civil para a implementação de uma política de atendimento a todas as crianças e adolescentes. Segundo Arantes (2011, p. 197), a referida lei “representava uma verdadeira revolução nas áreas jurídica, social e política”, em especial pela criação dos *Conselhos de Direitos* e dos *Conselhos Tutelares*.

Segundo o ECA, os *Conselhos de Direitos* são órgãos de elaboração, monitoramento, avaliação e fiscalização da política de atendimento a crianças e adolescentes, devendo ser composto paritariamente por representantes do poder público e da sociedade civil organizada, nas três esferas: municipal, estadual e federal. A política de atendimento deve ser efetivada por um conjunto de serviços governamentais e não governamentais, de maneira articulada intersetorialmente, a partir de um *Sistema de Garantia de Direitos* composto por órgãos de promoção, controle e defesa de direitos (Brasil, 1990).

O *Conselho Tutelar*, por sua vez, segundo o artigo 131 do ECA, é o equipamento destinado a zelar pelo cumprimento dos direitos fundamentais, devendo agir sempre que esses forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da família, da sociedade, do Estado ou em razão da própria conduta de crianças e adolescentes. Em casos de violação, o Estatuto prevê a aplicação de medidas protetivas, dispostas no artigo nº 101, para crianças e adolescentes, e medidas destinadas aos pais ou responsáveis, relacionadas no artigo nº 129 (Brasil, 1990).

É importante ressaltar que, em seu artigo 6º, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* prevê que, na interpretação da legislação, deverão ser considerados, além da condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente, os fins sociais a que se dirige a lei, o bem comum e os direitos e deveres individuais e coletivos. Para fins de aplicação, conforme disposto no artigo 2º, o ECA considera, a criança como pessoa com até 12 anos de idade incompletos e como adolescente entre 12 e 18 anos incompletos (Brasil, 1990). Essa classificação etária diferencia a aplicação de determinados direitos previstos na lei, como a idade mínima para inserção no mercado de trabalho e o processo de responsabilização em caso de atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes.

No artigo nº 103, o ECA define o ato infracional como análogo a crime ou contravenção penal, e declara, no artigo nº 104, como penalmente inimputáveis, os menores de 18 anos. Nos casos de prática de atos infracionais por crianças, a lei prevê a aplicação de medidas protetivas. Contudo, quando um(a) adolescente estiver envolvido(a) na prática infracional, o Estatuto estabelece um procedimento para responsabilização do autor, envolvendo garantias processuais para apuração do ato infracional, aplicação de medidas socioeducativas pela autoridade judiciária e a execução das mesmas, por parte dos programas de atendimento (Brasil, 1990).

Assim, nessa breve contextualização histórica do desenvolvimento dos direitos de crianças e adolescentes e da política de atendimento voltada a este público, observamos uma mudança conceitual e jurídica sob a percepção das infâncias, em especial, a partir de dois paradigmas: a da Situação Irregular e a da Proteção Integral. Compreendemos a importância da mudança de paradigma trazida pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*, na perspectiva da proteção integral, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

O ECA trouxe, também, uma outra perspectiva de lidar com as práticas delitivas de crianças e adolescentes, sendo

necessário compreendermos de forma específica a trajetória histórica e jurídica na responsabilização dos adolescentes envolvidos em práticas infracionais, o que abordaremos a seguir.

2.2 Da responsabilização de adolescentes pela prática de ato infracional

Na trajetória de compreensão do processo de construção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, verificamos que as diversas legislações se propuseram a definir a responsabilidade de crianças e adolescentes pela prática de atos ilícitos. Observamos que historicamente esse assunto sempre teve um interesse significativo por parte dos legisladores e da sociedade em geral, uma vez que o olhar voltado à criança, anterior ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* era de um ser perigoso ou com o potencial de vir a ser.

Há que se considerar ainda que, mesmo após mais de 30 anos da promulgação do ECA, as discussões sobre a responsabilização de adolescentes se mostram presentes na mídia e nos espaços de elaboração e execução de políticas públicas, uma vez que faz parte do imaginário social a ideia que, no Brasil, não há responsabilização de adolescentes, uma vez que, conforme o artigo nº 104 do ECA, os menores de 18

anos são considerados penalmente inimputáveis (Brasil, 1990).

Todavia, como afirma Saraiva (1997), é equivocada a ideia de nada acontecer ao adolescente autor de ato infracional no território brasileiro, sendo importante distinguir inimputabilidade, que se refere à exclusão da responsabilidade penal, da responsabilidade pessoal ou social que, de forma diferenciada, é voltada ao adolescente.

O Brasil já experimentou diferentes definições legais sobre a imputabilidade penal, por exemplo, no *Código Penal* de 1890, eram considerados inimputáveis os menores de 14 anos (Saraiva, 1997). Contudo, independente da faixa etária a que corresponderia a maioridade penal, verificamos no percurso histórico das legislações brasileiras voltadas à infância aqui apresentadas, que a sociedade continuava compreendendo este segmento populacional como uma ameaça e como a causa da criminalidade.

Segundo Paula (2006), a partir de 1988, a *Constituição Federal*, ao inserir a *Doutrina da Proteção Integral* em que se baseia o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, permitiu que no ordenamento jurídico fosse criado um sistema específico de responsabilização de adolescentes pela prática de ato infracional. Esse sistema diferenciava-se do Direito Penal, contudo o ECA se apropriou dos dispositivos do Código Penal

relacionados às garantias processuais para se evitarem injustiças por parte do Estado e reiterar a condição peculiar de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, haja vista que o *Código de Menores* não apresentava garantias de defesa. Conforme Passetti (1999), o Código de 1979, ao estabelecer a *Doutrina da Situação Irregular*, de antemão considerava os menores como suspeitos e, portanto, objetos de intervenção do estado, inclusive com a prisão arbitrária de jovens pobres, negros ou dos então denominados “maltrapilhos”.

Discorrendo acerca da perspectiva adotada pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* sobre a inimputabilidade penal e a responsabilização de adolescentes, Saraiva (1997) reflete também que

a opção por um tratamento diferenciado ao jovem infrator - conceituado como ‘delinquente’ na linguagem dos opositores do ECA - resulta de uma disposição política do Estado na busca de uma cidadania que se perdeu - ou que jamais foi conquistada (Saraiva, 1997, p. 169).

Assim, o Estatuto, ao considerar adolescentes sujeitos de direitos, também lhes conferiu o *status* de sujeitos de responsabilidades, prevendo um sistema de medidas que incluem a privação de liberdade, porém, que exploram também o convívio em sociedade a partir de intervenções pedagógicas

que consideram a maleabilidade comportamental do adolescente e seu potencial para beneficiar-se destas intervenções, devido à fase de desenvolvimento em que se encontra (Saraiva, 1997).

Trata-se de uma tentativa de equilibrar a necessidade de proteger a sociedade dos atos ilícitos, como também de promover uma intervenção adequada ao desenvolvimento integral do autor da ilicitude. Desta forma, de acordo com Paula (2006),

[...] a prática de um ato infracional determina o nascimento de uma pretensão estatal, entendida como exigência de subordinação do obrigado à medida jurídica prevista em lei. Esta singela ideia impõe o reconhecimento da existência de um sistema de responsabilização, desenvolvido à luz de duas necessidades básicas: de um lado, considerando o mencionado desvalor social inerente ao crime, uma necessidade de proteção da sociedade, cujos integrantes, sem qualquer distinção, tem direitos fundamentais relacionados a vida, segurança, patrimônio, dignidade etc. De outro, mormente considerando o desvalor social de uma sociedade marginalizante, a necessidade de promoção educativa do transgressor da norma, abrangendo os variados aspectos da vida humana, de modo a dotá-lo dos mecanismos internos e externos que permitiam o enfrentar dos

desafios do cotidiano sem os recursos da ilicitude (Paula, 2006, p. 30).

Nesse contexto, compreende-se que a inimputabilidade penal dos menores de 18 anos de idade relaciona-se a uma concepção de que crianças e adolescentes são destinatárias de um atendimento diferente por parte do Estado, para que se consiga coibir a criminalidade e, ao mesmo tempo, promover socialmente o transgressor. Assim, a responsabilização está presente no ECA, ao prever uma resposta jurídica à prática infracional, definida, como vimos, a ato análogo a crime ou contravenção penal e, portanto, pressupõe “o reconhecimento do erro e a declaração de reprovabilidade da conduta” (Paula, 2006, p. 34).

A resposta jurídica trazida pelo ECA configura medidas de proteção que são aplicadas pelo *Conselho Tutelar* em casos nos quais crianças tenham realizado algum tipo de ato infracional, e em medidas socioeducativas voltadas para os adolescentes, que devem se constituir enquanto intervenção educativa e promotora de cidadania, aplicadas pelo poder judiciário (Paula, 2006).

Contudo, no caso dos adolescentes, conforme Nicodemos (2006), embora as medidas socioeducativas tenham uma base pedagógica, há que se considerar também seu caráter sancionatório e impositivo, resguardado o devido

processo legal. Nesse sentido, o referido autor afirma que as medidas socioeducativas configuram dispositivo de controle social por meio da norma.

De forma semelhante, de acordo com Liberati (2010),

A medida socioeducativa é a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional, praticado por menores de 18 anos, de natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, desenvolvida com finalidade pedagógico-educativa. Tem caráter impositivo, porque a medida é aplicada, independente da vontade do infrator. Além de impositivas, as medidas socioeducativas têm cunho sancionatório, porque, com sua ação ou omissão, o infrator quebrou a regra de convivência dirigida a todos. E, por fim, ela pode ser considerada uma medida de natureza retributiva, na medida em que é uma resposta do Estado à prática do ato infracional praticado (Liberati, 2010, p. 122).

Dessa forma, compreende-se que a medida socioeducativa constitui uma intervenção estatal, como forma de responsabilizar o(a) adolescente(a) pela infração cometida.

Segundo Ramidoff e Ramidoff (2018), nessa responsabilização, propõe-se a atribuição de deveres educativos e sociais, por meio de estratégias pedagógicas, posto que o Estatuto prevê a aplicação da medida

socioeducativa ao considerar: a capacidade do adolescente em cumpri-la, as circunstâncias do ato cometido, as condições pessoais do(a) adolescente e ainda a gravidade da infração. E, nesse aspecto, a medida socioeducativa deve propor o rompimento de círculos de violência, em grande parte estruturais, como a miséria e a fome, em que se encontram, muitas vezes, os(as) adolescentes. Nessa perspectiva, os autores afirmam que “[...] a medida socioeducativa não pode ser confundida legal, teórica ou pragmaticamente como a sanção penal” (Ramidoff; Ramidoff, 2018, p. 221).

Segundo Bisinoto *et al.* (2015), ao prever medidas adjetivadas como “socioeducativas”, em resposta ao cometimento de atos infracionais por adolescentes, o ECA introduziu um novo conceito e uma nova perspectiva de intervenção estatal de base socioeducativa.

Embora as legislações anteriores dispusessem de medidas como o recolhimento e o asilamento dos menores, nenhuma delas previa a qualidade socioeducativa dessas medidas interventivas. Em sua tese de doutorado, Ranieri (2014) buscou, junto aos atores envolvidos na construção do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, levantar quem cunhou o termo “socioeducativa” para se referir às medidas de responsabilização de adolescentes pela prática de atos infracionais. O autor constatou tratar-se do pedagogo Antonio

Carlos Gomes da Costa, quem introduziu essa nova terminologia no ECA, em 1990, baseado no conceito de educação social da pedagogia soviética (Ranieri, 2014). Segundo ele,

Durante os debates que levaram a criação do ECA, Antônio Carlos expõe um conceito retirado do Poema Pedagógico de Makarenko: Socioeducação. Este conceito permite enfatizar o carácter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo realizar uma crítica aos códigos anteriores. Este novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas – estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas (Ranieri, 2014, p. 102).

Porém, como destacam Bisinoto *et al.* (2015), embora o ECA tenha feito esta introdução, não trouxe uma definição para o termo do ponto de vista teórico. Para os autores, é importante compreender o significado da qualidade socioeducativa para as medidas previstas no ECA, inclusive porque, a partir desta denominação, seria construída no Brasil uma nova política pública: a socioeducação.

Na obra de Antonio Carlos Gomes da Costa localizamos a compreensão de que “a natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio

social” (Costa, 2006, p. 449). Para o autor, o processo socioeducativo deve contribuir para o desenvolvimento de quatro competências por parte do(a) adolescente: aprender a *ser*, aprender a *conviver*, aprender a *fazer* e aprender a *conhecer*. Desta forma,

O conteúdo da socioeducação, além de conhecimentos, deve desenvolver, no socioeducando, crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos incorporados ao longo do itinerário formativo percorrido com seus educadores (Costa, 2006, p. 455).

Assim, no processo de responsabilização por meio das medidas socioeducativas, a intervenção deve propiciar, não somente a escolarização ou a aprendizagem de um ofício, rompendo com as perspectivas de uma educação para o trabalho e para ajustamento social do indivíduo prevista no *Código de Menores*, mas promover uma educação emancipadora e crítica. Por isso, Costa (2006) afirma a importância do desenvolvimento das competências anteriormente mencionadas: que o(a) adolescente conheça a si mesmo, suas possibilidades de ser, possa melhorar sua relação interpessoal e social, desenvolver habilidades seja no campo

profissional, da cultura ou mesmo para o desempenho de atividades da vida diária e o exercício de sua cidadania, e não apenas seja capaz de reproduzir um conhecimento que lhe fora transmitido, mas que seja capaz de conhecer de forma a produzir conhecimento.

Em relação a essa perspectiva introduzida pelo ECA, Bisinoto *et al.* (2015, p. 581) compreendem que “a socioeducação emergiu com a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas, rompendo com o caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas”. Para Costa (2006), o objetivo seria incorporar as conquistas do estado democrático de direito no processo de responsabilização dos adolescentes, substituindo práticas assistencialistas, correccionais e repressivas por uma intervenção pautada na garantia de direitos.

Segundo o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, as medidas socioeducativas aplicáveis a adolescentes pela prática de atos infracionais consistem em seis modalidades: *advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA), semiliberdade e internação*, consideradas em resposta crescente de gravidade, ou seja, a advertência é considerada a medida mais leve e a internação a mais grave (Brasil, 1990).

As duas primeiras são executadas em sede judicial,

sendo que a advertência consiste na admoestação verbal reduzida a termo pelo magistrado, e a obrigação da reparação de danos na determinação judicial para que o(a) autor(a) do ato infracional e/ou sua família repare os prejuízos causados à vítima (Brasil, 1990).

A prestação de serviços à comunidade (PSC) e a liberdade assistida (LA) são medidas executadas em meio aberto, nas quais o(a) adolescente permanece no convívio familiar e comunitário, devendo comparecer aos programas de atendimento conforme frequência determinada judicialmente. Na PSC, a medida consiste na realização de tarefas gratuitas e de interesse da comunidade com carga horária semanal não superior a oito horas, em um período de no máximo seis meses, acompanhado por um orientador. Na LA, o programa de atendimento deve se organizar de modo a acompanhar e apoiar o(a) adolescente no período mínimo de seis meses, a fim de promovê-lo(a) socialmente, supervisionar a matrícula e frequência à escola, e viabilizar o acesso à profissionalização e à inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1990).

A semiliberdade configura uma medida restritiva de liberdade, na qual o adolescente permanece no equipamento do programa de atendimento e realiza atividades externas na comunidade, independentemente de autorização judicial, como escolarização, profissionalização, atendimentos de

saúde, entre outras. A semiliberdade não comporta tempo determinado, sendo possível aplicar as mesmas garantias previstas na internação (Brasil, 1990).

A medida mais gravosa e que prevê privação de liberdade é a internação em estabelecimento educacional, que possui três submodalidades: a *internação provisória* (medida cautelar aplicada para apuração do ato infracional com prazo de 45 dias), a *internação sanção* (de duração máxima de 90 dias, por descumprimento de medida socioeducativa anteriormente imposta) e a *internação definitiva* (de prazo indeterminado, não podendo ultrapassar o período de três anos). Segundo o ECA, a privação de liberdade deve ser excepcional, breve, e considerar a condição singular em que se encontram os(as) adolescentes, devendo ser reavaliada a cada seis meses pela autoridade judicial, mediante relatório circunstanciado da equipe responsável pela execução da medida (Brasil, 1990).

Embora o ECA tenha estabelecido novas práticas de responsabilização por meio das medidas socioeducativas, Passetti (1999) destaca que a alteração na legislação por si só não garante sua implementação, sendo importante sua legitimação social. Segundo o autor, até o final do século XX, o poder judiciário brasileiro continuava reproduzindo práticas menoristas, com a aplicação da medida socioeducativa de

internação em grande parte dos processos, envolvendo adolescentes em conflito com a lei, em uma clara opção pela privação de liberdade, em detrimento das demais propostas socioeducativas que privilegiam a convivência familiar e comunitário elencadas pelo Estatuto. Para Santos (2021), a partir de sua pesquisa de mestrado, o encarceramento em massa ainda é uma realidade no Brasil do século XXI, a depender da classe, gênero e etnia de cada adolescente. De fato, a partir do painel de inspeção do sistema socioeducativo publicado pelo *Conselho Nacional de Justiça* (CNJ), em janeiro de 2025, observamos que nas 434 unidades inspecionadas, no 6º bimestre de 2024, havia 11.017 adolescentes privados/restritos(as) de liberdade, sendo 95,5% do gênero masculino, e 34% com 17 anos. No que se refere a dados sobre raça/cor, 54,8% dos(as) adolescentes se identificaram como pardos(as), 19,9%, como pretos(as) e 24,7%, como brancos(as), o que demonstra que 74,7%, - a maior parte - dos(as) jovens privados ou com restrição de liberdade são negros(as) (pardos ou pretos) (Conselho Nacional de Justiça, 2025).

Retomando os aspectos conceituais e técnicos, Bisinoto *et al.* (2015) destacam que

ultrapassando o processo judicial, a prática socioeducativa refere-se ao modo

como a medida socioeducativa pode ser experimentada pelo adolescente no percurso de sua vida, com atenção particular à reflexão e ressignificação das trajetórias infratoras. As medidas socioeducativas são, portanto, ações pedagógicas e intencionais que materializam a concepção de socioeducação (Bisinoto *et al*, 2015, p. 583).

Nessa compreensão, a concepção de socioeducação precisa perpassar a execução das medidas, desde o processo de apuração do ato infracional. Contudo, embora o ECA tenha inaugurado a ideia de uma política socioeducativa, forneceu poucos elementos para sua efetivação, somente a partir do início do século XXI outros dispositivos seriam incorporados à socioeducação.

Assim, segundo Bisinoto *et al*. (2015), a constituição da socioeducação, como uma política instituída em 1990, pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*, ganhará contornos mais específicos, a partir da *Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* (CONANDA) e da *Lei nº 12.594/2012*, quando serão organizadas as diretrizes e os parâmetros de funcionamento dos programas de atendimento e da execução das medidas socioeducativas, estruturando o *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (SINASE).

2.3 O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: parâmetros e diretrizes

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), ao dispor sobre a proteção integral de crianças e adolescentes, previu, no artigo nº 86, a organização de uma política de atendimento intersetorial, formada por órgãos do poder público e da sociedade civil para a promoção, proteção e defesa dos direitos infanto-juvenis. Isso resultou na constituição do *Sistema de Garantia de Direitos* (SGD), que engloba os serviços, programas e projetos prestados pelas políticas de saúde, educação, assistência social, entre outras, a crianças e adolescentes. O SGD abarca todas as intervenções necessárias para promover direitos e também para restaurá-los, em caso de violações. E, para situações nas quais ocorre a prática de atos infracionais por adolescentes, essa lei introduziu um novo dispositivo jurídico para a responsabilização de seus autores: as medidas socioeducativas (Brasil, 1990).

Como vimos anteriormente, segundo o Estatuto, as medidas socioeducativas consistem em seis modalidades (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação), sendo que para a aplicação de qualquer uma delas,

por parte do poder judiciário, é necessária a comprovação da autoria e da materialidade da infração, com exceção de casos em que se concede a remissão. A lei ainda destaca a não admissão de trabalhos forçados, a excepcionalidade e brevidade da aplicação da internação. Além disso, prevê o respeito ao devido processo legal, alguns parâmetros de duração da medida socioeducativa aplicada e breve orientação sobre em que consistiria cada uma delas, conforme já apresentado neste livro. O ECA também relacionou os direitos² previstos ao(à) adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa, contudo, ainda se fazia necessário um maior detalhamento pelo ordenamento jurídico da

² Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público; II - peticionar diretamente a qualquer autoridade; III - avistar-se reservadamente com seu defensor; IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada; V - ser tratado com respeito e dignidade; VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável; VII - receber visitas, ao menos, semanalmente; VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos; IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal; X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade; XI - receber escolarização e profissionalização; XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII - ter acesso aos meios de comunicação social; XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje; XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade; XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade (Brasil, 1990).

execução propriamente dita, dada a sua complexidade (Brasil, 1990).

Nesse sentido, no ano de 2006, o *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* publicou a *Resolução nº 119*, dispondo sobre o *Sistema de Atendimento Socioeducativo*, reconhecendo-o como uma política pública com corresponsabilidade das três esferas de governo: União, estados e municípios. Nesse documento, o CONANDA dispõe que o SINASE consiste em

um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas (Brasil, 2006, art. 3º).

Em anexo à *Resolução nº 119/2006*, o CONANDA apresentou outros parâmetros e diretrizes para o sistema socioeducativo, descrevendo as competências de cada esfera de governo. Conceitualmente, compreende-se, a partir desse documento, que o SINASE consiste em um subsistema do *Sistema de Garantia de Direitos* e possui interface com os sistemas das outras políticas públicas, com o objetivo de se efetivar a responsabilização e a garantia de direitos dos(as) adolescentes autores(as) de atos infracionais (Brasil, 2006).

Para o seu desenvolvimento e implementação, o CONANDA estruturou os princípios do SINASE, que compreendem: o respeito aos direitos humanos; a responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes; o reconhecimento do adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades; prioridade absoluta; legalidade; respeito ao devido processo legal; excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; incolumidade, integridade física e segurança; respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida, às circunstâncias, à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; incompletude institucional, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes; garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência; municipalização do atendimento; descentralização político-administrativa mediante a criação e a manutenção de programas específicos; gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;

corresponsabilidade no financiamento do atendimento às medidas socioeducativas; mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade (Brasil, 2006).

Os referidos princípios foram pensados a partir do ECA, da *Constituição Federal* de 1988 e também de outras legislações internacionais, dos quais o Brasil é signatário, como a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (1989), as *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil* (Regras de Beijing - 1984) e as *Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil* (Diretrizes de Riad - 1990) (Brasil, 2006).

Baseado nesses princípios, o CONANDA estabeleceu parâmetros para a organização e funcionamento do SINASE, destacando-se a gestão participativa de todos os atores da comunidade socioeducativa, que se constituem nos gestores e dirigentes dos serviços, nos profissionais que compõem a equipe de referência do atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Além disso, foi estabelecida uma composição mínima para as equipes envolvidas no atendimento socioeducativo, conforme o tipo de medida, sendo que, para o atendimento de até 40 adolescentes na medida de internação (foco da pesquisa desenvolvida), a

equipe mínima deve ser composta de: um diretor, um coordenador técnico, dois assistentes sociais, dois psicólogos, um pedagogo, um advogado, socioeducadores e demais profissionais necessários para o desenvolvimento de atividades de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização, e para a administração do programa (Brasil, 2006).

A *Resolução nº 119/2006* do CONANDA estabeleceu também os parâmetros pedagógicos do atendimento socioeducativo que consistem em: prevalência do caráter pedagógico, em relação ao sancionatório; organização da gestão e do atendimento por um projeto pedagógico, participação de adolescente na elaboração, monitoramento e avaliação do trabalho socioeducativo; respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e a exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa; exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo; diretividade no processo socioeducativo; disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa; horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional; organização espacial e funcional das unidades de atendimento para que possibilitem o desenvolvimento pessoal e social do adolescente; diversidade étnico-racial, de gênero e de

orientação sexual como orientadora da prática pedagógica; participação ativa da família e comunidade; e formação continuada aos atores socioeducativos (Brasil, 2006).

Os parâmetros e diretrizes apresentados pelo CONANDA, em 2006, significaram um importante avanço na construção de uma política de socioeducação no Brasil, instrumentalizando os entes federados para a organização do *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Contudo, somente em 2012, foi promulgada a *Lei nº 12.594*, que institui o SINASE e apresenta, segundo Liberati (2012), inovações para aplicação das medidas socioeducativas e a construção desta política pública.

Sobre essa lei, Liberati (2012) destaca a obrigatoriedade prevista quanto à elaboração de Planos de Atendimento Socioeducativo por parte dos municípios e estados, bem como sua reavaliação periódica, a fim de verificar o cumprimento de metas e o aprimoramento da execução dos planos. Para Lima e Francisco (2023), os planos são fundamentais para a coesão do SINASE, uma vez que o planejamento contribui para a qualidade do trabalho que é ofertado pela política pública e para a compreensão das responsabilidades de cada setor.

A *Lei nº 12.594/2012* também destaca o papel dos *Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente* na

fiscalização dos programas e na deliberação sobre a política socioeducativa, define as responsabilidades dos atores do SINASE e as formas de financiamento, além de regulamentar a execução das medidas socioeducativas, reiterando os princípios já expressos na *Resolução nº 119/2006* do CONANDA, porém, agora, com força de lei. Nela, estipulam-se, também, as finalidades das medidas socioeducativas, que, conforme o artigo 1º da *Lei nº 12.594/2012* consistem em três:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Brasil, 2012, art. 1º, § 2º, inc. I, II, III).

Dessa forma, segundo Liberati (2012), as medidas socioeducativas, embora possuam caráter pedagógico, são impositivas ao adolescente autor de ato infracional e também abarcam aspectos sancionatórios. A instituição do SINASE busca cobrir as lacunas do *Estatuto da Criança e do*

Adolescente acerca das medidas socioeducativas e fornecer elementos para a garantia do devido processo legal.

No bojo das diretrizes do SINASE, faz-se necessário considerar que

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas (Brasil, 2006, p. 52).

Assim, a partir do SINASE, o instrumento que deve orientar essas ações no campo da execução propriamente das medidas socioeducativas é o *Plano Individual de Atendimento* (PIA), que, a partir da *Lei nº 12.594/2012*, constitui “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (Brasil, 2012, art. 52). O PIA configura um documento que materializa a ação socioeducativa, planejada pela equipe multiprofissional do programa de atendimento, e deve contar com a participação

ativa do(a) adolescente e sua família (Brasil, 2006). Isto porque, conforme Carrera e Fioravanti (2023, p. 222), “[...] para que as medidas socioeducativas sejam eficazes no processo de responsabilização dos adolescentes, é necessário que tais sujeitos sejam envolvidos na construção no protagonismo de novos projetos de vida”. Para as referidas autoras, o processo de elaboração do PIA exige a compreensão, por parte da equipe multiprofissional, de que a afirmação da cidadania do(a) adolescente, deve considerar sua subjetividade, sua particularidade.

Resgata-se assim, a perspectiva de Costa (2006), ao propor o adjetivo “socioeducativa” para a medida a ser adotada no âmbito judicial para a responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais: estender a garantia dos direitos democráticos a essa juventude, ao passo que se olha para sua singularidade como sujeito e protagonista de sua própria história. Acerca dessa perspectiva, precisamos considerar o viés liberal que perpassa o ECA e que também está no bojo das medidas socioeducativas. Ao dar ênfase ao indivíduo e sua identidade, abre brechas para a repetição de práticas de culpabilização unilateral do(a) adolescente e de um processo de responsabilização que desconsidera suas condições materiais e históricas de vida, sendo necessária a reflexão crítica constante por parte dos operadores da socioeducação.

Sobre a instituição do SINASE, Silva (2023) considera que a *Lei nº 12.594/2012* possibilita

[...] a construção de uma política pública que contempla planos de ação interinstitucional, intersetorial e interdisciplinar, atendendo às necessidades dos adolescentes e das suas famílias e à consecução dos direitos e garantias constitucionais do sujeito de direitos adolescente, sem afastar a sua responsabilização pelo ato infracional praticado, assegurando o cumprimento da medida socioeducativa e a efetivação das medidas protetivas aos adolescentes em conflito com a lei, mediante um atendimento em rede, numa perspectiva da excepcionalidade da intervenção judicial, favorecendo-se, dentro das possibilidades, meios autocompositivos de conflitos e prioridade às práticas e medidas restaurativas [...] (Silva, 2023, p. 16)

Dessa forma, o autor destaca a intersectorialidade³ e a incompletude inconstitucional do SINASE, que demandam a articulação com outras políticas públicas para a concretização dos direitos dos(as) adolescentes, no curso das medidas socioeducativas. Contudo, na prática, isso nem sempre é

³ Como intersectorialidade, utilizamos a compreensão de Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997, p. 24), “entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, a realização e a avaliação de ações, com o objetivo alcançar resultados integrados em situações complexas, visando a um efeito sinérgico no desenvolvimento social”.

realizado, podendo ocorrer violações no atendimento socioeducativo (Silva, 2023).

Nesse contexto, a reflexão de Lima e Francisco (2023), acerca dos motivos para a política de socioeducação ser compreendida como um sistema, é fundamental. Segundo os autores, a ideia de um sistema envolve “um agir sistemático dialético, que envolve diferentes instituições e homens/mulheres públicos, compondo estrategicamente operações integradas visando alcançar de forma conjunta um mesmo objetivo” (Lima; Francisco, 2023, p. 35). Assim, o SINASE abarca o processo de tomada de decisão, a implementação, o monitoramento e a avaliação da política socioeducativa que objetiva a responsabilização, a reprovação da conduta infracional e a integração social do(a) adolescente, conforme previsto na *Lei nº 12.594/2012*.

Nessa perspectiva, observamos a complexidade que está presente no *Sistema de Atendimento Socioeducativo* (SINASE), que embora se constitua como um sistema próprio, mantém interface direta com outros sistemas públicos, o que demanda o envolvimento de diversas áreas de conhecimento e de atuação para sua efetivação, sendo necessária a compreensão acerca da relação entre interdisciplinaridade e socioeducação, o que nos propomos a realizar na sequência.

2.4 Interdisciplinaridade e socioeducação

A socioeducação como política pública foi pensada a partir de um sistema que pressupõe a articulação e o envolvimento de diversos atores e políticas públicas, com vistas a um processo de responsabilização que passe pela garantia de direitos e possibilite a construção de um novo projeto de vida para o(a) adolescente. Segundo a legislação afeita à área, que compreende o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a *Resolução nº 119/2006* e a *Lei nº 12.594/2012*, essa perspectiva busca superar as violências históricas relacionadas ao tratamento anterior dado ao autor de atos infracionais na vigência do *Código de Menores*, por meio de uma política de socioeducação marcada pela interdisciplinaridade.

Nesse aspecto, é necessário recordar que, no *Código de 1979*, já havia sido instituída a ideia de uma metodologia interdisciplinar de atendimento aos menores em situação irregular, conforme apresentado por Passetti (1999), o que abriu um nicho de mercado para diversas áreas. Porém, tratava-se de uma perspectiva de intervenção que reforçava estigmas, exclusões e violências institucionais. Assim, podemos compreender que a interdisciplinaridade, naquele

contexto, foi utilizada como mecanismo de ajustamento dos menores, a partir do poder conferido aos especialistas.

Considerando esse histórico, para analisar a política socioeducativa vigente nos dias atuais, é importante refletir sobre a compreensão de interdisciplinaridade concebida a partir da doutrina de proteção integral, introduzida em 1990, que orienta a execução das medidas socioeducativas.

No curso desta análise, observamos que na construção dos parâmetros do *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (SINASE), o *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* (CONANDA) projetou a composição de equipes mínimas para os programas de execução das medidas socioeducativas. Nessa composição, destacam-se a pluralidade de conhecimentos e formações exigidas para o atendimento socioeducativo, e como a atuação deve ocorrer de forma interdisciplinar, uma vez que o entendimento expresso a partir da *Resolução nº 119/2006* é que

As diferentes áreas do conhecimento são importantes e complementares no atendimento integral dos adolescentes. A psicologia, a terapia ocupacional, o serviço social, a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a filosofia e outras áreas afins que possam agregar conhecimento no campo do atendimento das medidas socioeducativas (Brasil, 2006, p. 53).

Como apresentamos anteriormente, a ideia de complementaridade de áreas do conhecimento ou disciplinas compõe a perspectiva da interdisciplinaridade apresentada por diversos autores, como Pombo (2005), Tavares (2008), Japiassu (1976) e Fazenda (2005). A partir dela, podemos compreender a necessidade de que o atendimento ao(à) adolescente, no desenvolvimento da medida socioeducativa, deve pautar-se pelo diálogo e cooperação dos diversos profissionais que compõem a equipe de referência socioeducativa.

Nesse sentido, um estudo desenvolvido na cidade de Natal-RN, por Martins (2015), reflete como na atuação interdisciplinar nas medidas socioeducativas deve haver um cruzamento de saberes, trocas de informações e posicionamentos, de forma horizontal, pela equipe multiprofissional. Isso deve perpassar tanto o planejamento e execução das atividades pedagógicas, como também o relatório periódico de reavaliação da medida socioeducativa que, no caso da internação, não deve ultrapassar o intervalo de seis meses. Para a autora,

Relacionar o conceito de interdisciplinaridade com medidas socioeducativas significa acionar diversas áreas do saber, por meio de um corpo

técnico profissional, em torno de uma situação que requer integração de conhecimentos diferentes, uma vez que a medida socioeducativa é aplicada, tendo como finalidade o desenvolvimento pedagógico do adolescente, para além da responsabilização, respeitada a peculiar condição de pessoa em desenvolvimento (Martins, 2015, p. 127).

De fato, esse é o entendimento transmitido pelo ECA e demais legislações, e o que diferencia a responsabilização penal do adulto, previsto pelo *Código Penal*, da responsabilização diferenciada ao(à) adolescente autor de ato infracional: sua perspectiva socioeducativa.

Dessa forma, Martins (2015) sinaliza a importância de que a proposta pedagógica, elaborada pelos serviços de execução de medidas socioeducativas, contemple a interdisciplinaridade enquanto diretriz e método, de forma a fomentar o trabalho interdisciplinar no processo socioeducativo. Assim, espera-se que em cada Projeto Político Pedagógico, construído pelas unidades socioeducativas, a interdisciplinaridade seja contemplada, a fim de balizar um trabalho orientado por essa perspectiva, independentemente da especificidade de cada profissão.

Nessa perspectiva, o estudo de Funck, Oliveira e Sclichting (2018) destaca a potencialidade de alguns instrumentos utilizados na execução das medidas, como o

estudo de caso, o conselho disciplinar, o Plano Individual de Atendimento e o relatório de avaliação do cumprimento da medida, para a condução de uma intervenção interdisciplinar. Para as autoras, o estudo de caso, enquanto um espaço de diálogo, avaliação e definição de intervenções e encaminhamentos para cada caso, permite a cooperação entre os profissionais para a condução do atendimento socioeducativo, o que por sua vez se refletirá no PIA e no relatório, que serão elaborados para cada adolescente.

Dessa forma, ao fortalecermos a importância da interdisciplinaridade na socioeducação e refletindo sobre o respeito às especificidades inerentes a cada profissão que compõe a equipe socioeducativa, consideramos a compreensão de Costa e Mendonça (2016) de que

É importante para o trabalho multidisciplinar que cada profissional garanta sua especificidade enquanto área do conhecimento, pois as diferenças que surgem em cada atendimento enriquecem o trabalho e permitem que apareçam diferentes facetas do caso, reproduzindo de forma mais autêntica o adolescente e seu modo de ser e viver em sociedade (Costa; Mendonça, 2016, p. 52).

Alinhado a este pensamento, temos a compreensão de Moraes, Muniz e Poltronieri (2017), quanto à interdisci-

plinaridade exigir um trabalho colaborativo, mas sem que a essência de cada área se perca no bojo das interpretações e análises interdisciplinares. A compreensão de Funck, Oliveira e Sclichting (2018), especificamente acerca da socioeducação, de que as atribuições específicas das diversas categorias profissionais que compõem as equipes de referências não são anuladas na perspectiva de trabalho interdisciplinar, podem ser enriquecidas pelos demais saberes profissionais. Neste entendimento,

A equipe de trabalho, constituída por qualificações diversas, interage de modo a estabelecer uma troca de saberes em prol de um objetivo comum – o atendimento as necessidades do adolescente em cumprimento de uma medida socioeducativa – mantendo uma ação interdependente, coesa e cooperativa (Funck; Oliveira; Sclichting, 2018, p. 132).

Um outro aspecto a ser considerado no trabalho interdisciplinar na socioeducação refere-se à esfera ética dessa atuação. A respeito dessa dimensão, Funck, Oliveira e Sclichting (2018) abordam a especificidade de algumas categorias profissionais, como a Psicologia, o Serviço Social e a Terapia Ocupacional, que possuem códigos de ética relativos a cada profissão, conforme os órgãos reguladores - os conselhos profissionais. Assim, mesmo em uma atuação

interdisciplinar, faz-se necessária a observância dos preceitos éticos de cada profissão, a quebra de sigilos para fins específicos que busquem promover o melhor atendimento ao(à) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, com intervenções orientadas também pela legislação e normativas afeitas à socioeducação.

Contudo, as autoras também apontam que “[...] há divergências de opiniões e percepções sobre uma mesma situação e estas influenciam diretamente na efetivação do trabalho socioeducativo” (Funck; Oliveira; Schlichting, 2018, p. 137), especialmente em um contexto em que se faz necessário buscar um equilíbrio entre o parâmetro da segurança e da pedagogia no atendimento socioeducativo. Dessa forma, pode haver tensões na realização desse trabalho, caso a compreensão seja de que esses parâmetros se mostrem antagônicos e não complementares. Nesse cenário, pode haver disputa de forças que, se não trabalhada, pode resultar na fragmentação do atendimento socioeducativo.

Em suas reflexões sobre integração e diferença nos encontros entre disciplinas, Santos (2007, p. 59) aponta que as diferentes perspectivas “podem ajudar iluminar as respostas” do ser humano acerca de sua própria condição. A intransigência e a falta de respeito que pode haver entre profissionais são superadas quando a integridade de cada um é

preservada. Nessa perspectiva, trazendo para o campo da socioeducação, podemos compreender que aceitar as diferentes narrativas em torno do(a) adolescente envolve compreender a importância de cada voz, de cada narrativa acerca do objeto estudado, ou melhor, do sujeito da intervenção socioeducativa.

A compreensão da interdisciplinaridade na política de socioeducação parte também dos referenciais conceituais e normativos nos quais ela se fundamenta. Sob esse aspecto faz-se necessário retomar um dos princípios do *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (SINASE), a incompletude institucional.

Segundo a *Resolução* nº 119/2006 do *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*, a socioeducação deve ser executada na interface com outras políticas públicas, devendo os programas responsáveis pela execução das medidas socioeducativas articular ações junto aos serviços da rede de proteção, a fim de atender as demandas dos(as) adolescentes e suas famílias.

A respeito deste princípio, Motti (2015) destaca que

A incompletude institucional exige que os programas socioeducativos contemplem a participação de políticas setoriais, evitando, deste modo as velhas tradições que organizaram ao longo do século

passado, as instituições totais (Motti, 2015, p. 19).

Assim, segundo Motti (2015), mesmo as unidades responsáveis pela medida socioeducativa de internação, na qual a privação de liberdade é imposta, a intervenção deve pautar-se na parceria com outros serviços, visando à garantia da proteção integral ao(à) adolescente, sendo a família parte deste processo. Dessa forma, o atendimento socioeducativo deve acontecer para além dos muros, em busca da intersetorialidade.

Segundo Wanderley, Martinelli e Paz (2020), na estruturação das políticas públicas brasileiras, há que se cuidar da setorização no atendimento às demandas populacionais, que se relaciona à fragmentação e especialização em que se fundamenta o sistema capitalista e o pensamento neoliberal.

Medeiros (2019) contribui com esta discussão, ao considerar também a interseccionalidade⁴ que perpassa as populações atendidas pelas políticas públicas, que muitas vezes não consegue dar conta das diferenças existentes entre

⁴ O conceito de *interseccionalidade* foi aplicado em 1991 por Kimberlé Crenshaw, nos Estados Unidos em sua dissertação sobre raça e sexo. Segundo Giddens e Sutton (2017) uma definição prática de interseccionalidade é de que se refere a um “intercruzamento de desigualdades sociais, incluindo classe, ‘raça’/etnia, gênero, deficiência e sexualidade, que gera padrões mais complexos de discriminação do que se esses conceitos fossem dimensionados isoladamente” (Giddens; Sutton, 2017, p. 153).

os grupos populacionais, atravessados por disparidades étnicas, econômicas e também de gênero, o que exige a integração de diversos setores e políticas no atendimento a suas demandas.

Nesse contexto complexo, Wanderley, Martinelli e Paz (2020) propõem que

A intersectorialidade como estratégia de gestão pública democrática, para responder à setorização e à fragmentação, pressupõe decisão política, articulação entre os setores e complementariedade das ações, buscando um olhar para a totalidade das manifestações da questão social e dos cidadãos que demandam atendimento público (Wanderley; Martinelli; Paz, 2020, p. 8).

Para que a intersectorialidade ocorra no âmbito da política de atendimento à criança e ao adolescente, Digiácomo (2020) destaca a necessidade de constituição de espaços formais para reuniões da rede de proteção, em que estejam presentes os órgãos governamentais e também da sociedade civil. Espaços nos quais se estimule também a participação de crianças e adolescentes e de suas famílias, de modo a permitir o protagonismo do público atendido. Esses espaços devem ter um caráter colaborativo entre os diversos atores, que precisam

ser qualificados de modo contínuo para melhor realizarem o trabalho em rede.

Na perspectiva de uma atuação intersetorial, consideramos a reflexão de Carvalho (2003), quanto às relações e vínculos que se estabelecem na teia que compõe o trabalho em rede, que podem ter diferentes configurações, devendo ser dinâmicas e flexíveis, a fim de lidar com a complexidade das demandas da população. Nessa perspectiva, a horizontalidade é um princípio fundamental para que a rede desenvolva um processo de articulação, cooperação e participação que dê ênfase aos(às) cidadãos(ãs) destinatários(as) das políticas públicas.

Dessa forma, compreendemos que a intersetorialidade deve estar presente na dinâmica da política de socioeducação. Este conceito é indissociável da interdisciplinaridade, uma vez que, para articular diferentes políticas setoriais no atendimento aos(às) adolescentes autores de ato infracional, é necessário romper as fronteiras do conhecimento e, portanto, a incorporação da atitude interdisciplinar por parte dos dirigentes e profissionais envolvidos no sistema de atendimento socioeducativo.

Assim, a perspectiva interdisciplinar e intersetorial deve aparecer desde o planejamento e organização desse

sistema, em especial por meio do plano de atendimento socioeducativo da União, dos estados e dos municípios.

Considerando a descentralização do atendimento socioeducativo e as responsabilidades dos entes federados, compreendemos que, embora estejam definidos os parâmetros e diretrizes no âmbito geral da socioeducação, é importante respeitar as especificidades de como cada estado organiza o seu sistema socioeducativo, sendo necessário, portanto, o conhecimento acerca da realidade do estado do Paraná, universo da pesquisa analisada neste trabalho.

2.5 A socioeducação no estado do Paraná

A política de socioeducação introduzida a partir da promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990, como vimos, foi de fato instituída com a *Lei. n° 12.594/2012*, a partir do *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*, proposto na *Resolução n° 119/2006*, do *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*. A descentralização político-administrativa foi prevista como uma das características desse sistema, estabelecendo as corresponsabilidades dos entes federados, tendo cabido à União a definição de princípios, diretrizes, financiamento, suporte técnico, e estruturação do *Sistema Nacional de*

Atendimento Socioeducativo, que constituiu modelo orientador para os estados e municípios (Brasil 2012).

Segundo Silva e Guedes (2022), a organização do sistema de atendimento socioeducativo, a partir de uma base territorial e político-administrativa,

permite interpelar lógicas generalizantes e idealizantes do fenômeno em questão, para afirmar perspectivas que deem conta de apreender as particularidades de seus objetos em vista da formulação de diversas e múltiplas compreensões, calcadas numa base teórica material, histórica e dialética (Silva; Guedes, 2022, p. 482).

Dessa forma, considerando o estado do Paraná a abrangência territorial da pesquisa que sustenta a presente discussão, faz-se necessária a compreensão de como a socioeducação paranaense encontra-se estruturada e, brevemente, apresentar o percurso histórico até chegarmos à política vigente.

Inicialmente, é importante mencionar que a *Lei nº 12.594/2012*, ao estruturar o SINASE, prevê algumas competências específicas para a esfera estadual, das quais podemos destacar as seguintes: a elaboração, coordenação e manutenção dos sistemas estaduais de atendimentos socioeducativos, alinhados às normativas da União; a

elaboração do *Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo*; a criação e manutenção dos programas de semiliberdade e internação; a edição de normas complementares para o sistema estadual e os municipais; a definição de formas de colaboração com os municípios, que possuem a responsabilidade de executar as medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade; e a oferta de assessoria técnica e financeira aos municípios para o desenvolvimento de programas em meio aberto (Brasil, 2012).

Embora a legislação nacional mais recente tenha definido estas responsabilidades, ao longo da história, o estado do Paraná adotou outras perspectivas de intervenção junto a adolescentes autores de atos infracionais, com base em legislações anteriores, como aponta o estudo realizado por Cossetin (2012), acerca desse percurso histórico, que se inicia em 1857. Segundo a autora, naquele ano, verificam-se as primeiras propostas intervencionistas do Estado voltadas aos então menores desvalidos, abandonados e delinquentes, pautadas em ações policiais, para correção e repreensão dos comportamentos inadequados e a previsão de atividades de ensino por meio do trabalho braçal e agrícola.

Observamos que tal perspectiva encontrava respaldo na política assistencial em nível federal que, como vimos em Passetti (1999) e Rizzini (2011), pautava-se em um sistema

correcional ligado às instituições religiosas. Assim, referindo-se à assistência paranaense às crianças e adolescentes pobres, no período de 1927 a 1980, Cossetin (2012, p. 94) afirma que “a única ação regular e permanente para este segmento foi a constante ação de institucionalização, baseada nos encaminhamentos da legislação nacional, presentes nos Códigos de Menores”, em um período que a intervenção era definida de modo soberano pelo Juizado de Menores.

A partir de 1980, no contexto do novo *Código de Menores*, de 1979, o juiz de menores passou a receber o auxílio de pareceres de profissionais técnicos que atestavam a situação de irregularidade dos menores, considerando o modelo biopsicossocial e interdisciplinar de atendimento adotado. No Paraná, o *Instituto de Atenção ao Menor* (IAM), responsável pela *Escola de Reforma Professor Queiroz Filho*, situado na região metropolitana de Curitiba, e responsável pelo recolhimento dos denominados menores infratores, criou Escritórios Regionais em diversos municípios do interior do estado, composto por profissionais que auxiliariam o juizado de menores (Cossetin, 2012).

Em 1987, o IAM foi extinto e substituído pela *Fundação de Ação Social do Paraná*, - FASPAR, vinculada à *Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social*, com o discurso de fortalecer outras práticas interventivas, pautadas

na liberdade vigiada, prevista pelo *Código de Menores*, em que não era previsto o recolhimento dos menores, mas, sim, sua permanência no convívio social. Contudo, segundo Cossetin (2012), isso não foi efetivado, sendo que a internação em unidades sociais continuou a ser priorizada.

Com a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990, uma nova perspectiva de assistência à infância e à adolescência foi adotada, e, como já mencionado, novas estruturas foram adicionadas ao *Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente*. No Paraná, em 1991, houve a criação do *Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente* (CEDCA), que passou a ser responsável pela definição da política de atendimento à população infanto-juvenil no estado (Oliveira; Figueiredo, 2019).

Em 1995, a FASPAR foi extinta e substituída por uma autarquia ligada à *Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família* (SECr), denominada *Instituto de Ação Social do Paraná* (IASP). Nos anos seguintes, a *Escola de Reforma Professor Queiroz Filho* passou à denominação de *Educandário São Francisco*, sendo criadas mais duas unidades, uma em Londrina e outra em Foz do Iguaçu. Em 1999, foi anunciada a construção de outras unidades, em Cascavel e Umuarama. Segundo Cossetin (2012), estas instituições foram construídas pelos governos municipais, e os

serviços eram terceirizados, não havendo fiscalização sobre as atividades executadas, posto que “a preocupação da gestão estadual centrava-se em retirar das ruas os adolescentes que infracionavam e não no destino desse público ao ser institucionalizado e posteriormente liberado” (Cossetin, 2012, p. 107).

Em 2003, o IASP passou a integrar uma pasta da *Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social* (SETP). A essa autarquia foi outorgada a responsabilidade de organizar ações voltadas para os adolescentes em conflito com a lei (Oliveira; Figueiredo, 2019).

No ano de 2004, houve uma rebelião no *Educandário São Francisco*, quando sete adolescentes foram mortos, sendo um caso de repercussão midiática em nível nacional. Nos anos seguintes, houve rebeliões também no *Educandário de Londrina*, e notícias de morte de adolescentes no curso da internação em outras unidades como em Foz do Iguaçu. Segundo Cossetin (2012), o governo do estado tentava driblar essa repercussão, anunciando investimento na formação e treinamento das equipes das unidades e também na ampliação do quadro de servidores, com concurso público realizado em 2006. Nesse mesmo ano, o estado propôs a sistematização de uma proposta pedagógica de atendimento, que se materializou

com a publicação dos chamados *Cadernos do IASP* (Oliveira; Figueiredo, 2019; Cossetin, 2012).

Esses cadernos eram compostos por cinco volumes, sendo: 1. *Compreendendo o Adolescente*; 2. *Gerenciamento de Crise nos Centros de Socioeducação*; 3. *Gestão de Centro de Socioeducação*; 4. *Pensando e Praticando a Socioeducação*; 5. *Rotinas de Segurança*. Em consulta a esses materiais, observamos que a concepção de socioeducação presente nos cadernos estava pautada nas produções de Antônio Carlos Gomes da Costa, compreendendo que

A socioeducação decorre de um pressuposto básico: o de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. A opção por uma educação que vai além da escolar e profissional está intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o adolescente (IASP, 2007, p. 20).

Os objetivos expressos nos referidos cadernos seriam orientar o atendimento ofertado por meio das medidas socioeducativas no Paraná, alinhadas aos preceitos jurídicos e técnicos desta atuação, a fim de atender às demandas do contexto daquele período em que os adolescentes geravam e sofriam violências.

No mesmo ano da publicação dos cadernos, em 2007, o IASP foi extinto e transformado na *Secretaria de Estado da Criança e da Juventude* (SECJ), órgão que deveria promover programas voltados não apenas aos adolescentes em conflito com a lei, mas a todas as crianças e adolescentes, em especial, as que se encontravam em situação de vulnerabilidade, com o objetivo de organizar a rede de atendimento prevista pelo ECA. Para Cossetin (2012), a criação da SECJ trouxe maior visibilidade para as ações executadas no âmbito da infância e da adolescência, em especial na socioeducação, inclusive com a implantação de unidades de atendimento em outros municípios do estado. Nesse contexto, o governo estadual assumiu a gestão das unidades que estavam terceirizadas, ou sob gestão dos municípios, assumindo a responsabilidade pelo atendimento socioeducativo que envolvia a execução da internação e da semiliberdade.

Com a transformação da SECJ, Oliveira e Figueiredo (2019) relatam que vários programas voltados à infância e juventude surgiram nesse período, porém, não constituíram programas de Estado, o que permitiu a descontinuidade dos mesmos, tendo em vista novas mudanças, em relação à pasta responsável pela política de atendimento nos anos seguintes.

Assim, em 2011, o sistema socioeducativo passou para a responsabilidade da *Secretaria de Estado da Família e*

Desenvolvimento Social (SEDS), responsável pela política de assistência social, e em 2014 para a *Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos* (SEJU) (Oliveira; Figueiredo, 2019). Segundo as autoras, essas mudanças não alteraram a lógica de encarceramento aplicada no Paraná e a da responsabilização individual dos sujeitos, o que contrariava os princípios do SINASE, em especial no que se refere à prioridade para medidas socioeducativas em meio aberto.

Em 2015, seguindo a legislação, o governo do estado do Paraná, por meio da SEJU, elaborou o *Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo* (PEAS) para o decênio 2015-2024. Na apresentação deste plano, o governo destaca que se trata de um documento para orientar a organização do sistema socioeducativo com o objetivo de avançar na política de socioeducação. A respeito do PEAS, a legislação informa que,

Além de apresentar o diagnóstico do sistema em todo o Estado, sua estrutura e funcionamento, este trabalho também traça 80 metas que traduzem os objetivos do Plano para enfrentamento aos desafios que ainda precisam ser superados. As ações aqui propostas irão potencializar o caráter educativo da medida socioeducativa em todos os âmbitos, com foco no desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, conforme determina o artigo 53 do

Em seus objetivos, o PEAS prevê a articulação das políticas setoriais para a consolidação da política de socioeducação, a qualificação do atendimento socioeducativo em todos os níveis, ampliação das garantias de direitos e da participação da comunidade socioeducativa na execução e avaliação do plano, bem como estratégias para implementação, monitoramento e avaliação do mesmo (Paraná, 2015).

No período de elaboração do plano, o estado contava com 18 Centros de Socioeducação (CENSEs), responsáveis pela medida cautelar de internação provisória e/ou pela medida socioeducativa de internação, e 8 Casas de Semiliberdade, para execução da medida de semiliberdade. Todas estas unidades eram geridas pelo *Departamento de Atendimento Socioeducativo* (DEASE), vinculado à SEJU. O gerenciamento das vagas nessas unidades era realizado pela Central de Vagas, instituída ainda em 2011.

Segundo o exposto no plano, as medidas em meio aberto de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, cuja execução era de responsabilidade dos municípios, contavam com a assessoria da gestão estadual da política de assistência social, na ocasião, vinculada à *Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social*

(SEDS) (Paraná, 2015). Interessante considerar que mesmo com a definição trazida pelo plano de que a gestão do sistema estadual de atendimento socioeducativo era de competência da SEJU, esta pasta era diretamente responsável somente pelo meio fechado e semiaberto, enquanto cabia a SEDS estar à frente do acompanhamento das medidas em meio aberto, denotando novamente a preocupação do estado não com o sistema como um todo, mas com os programas a que lhe cabia a execução direta.

Por outro lado, o PEAS abrange orientações, princípios e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas tanto do meio fechado como aberto, ancoradas na *Lei nº 12.594/2012*, e destaca a importância da articulação entre todas as políticas públicas para a efetivação do atendimento socioeducativo. Assim, compreende que

A rede de serviços referente ao atendimento do adolescente em conflito com a lei deve então ser formada por serviços que atendem diretamente esta população e suas famílias ou responsáveis em suas necessidades sociais, de saúde, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização, defesa e justiça e demais serviços (Paraná, 2015, p. 156).

Dessa forma, no *Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo*, foram previstas 80 metas de responsabilidade específica ou compartilhada entre as demais pastas do governo do estado e distribuídas em quatro eixos temáticos: gestão do sistema; qualificação do atendimento socioeducativo; participação e autonomia dos/as adolescentes; fortalecimento dos sistemas de justiça e segurança pública. O início das ações programadas foi previsto para 2015, sendo o cronograma de metas estruturado em três períodos: 2015-2017; 2018-2020; e 2021-2024 (Paraná, 2015).

Durante a vigência do PEAS, a gestão da política de socioeducação migrou novamente entre pastas, conforme a organização administrativa do estado, passando pela *Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho* (SEJUF), na qual o *Departamento de Assistência Social* e o *Departamento de Atendimento Socioeducativo* estavam inseridos, e, posteriormente, para a *Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania* (SEJU), onde permanece atualmente. Dentro da SEJU, a *Coordenação de Gestão do Sistema Socioeducativo* (CGS) é a responsável pela organização e gestão da política de socioeducação do estado do Paraná, à qual estão vinculados os *Centros de Socioeducação* e as *Casas de Semiliberdade*.

Em continuidade ao processo de fortalecimento do sistema socioeducativo, o governo do Paraná elaborou e publicou outros materiais para alinhamento teórico-metodológico do atendimento socioeducativo, a fim de orientar as equipes, seguindo as normativas e referenciais técnicos produzidos ao longo dos anos após a lei do SINASE de 2012. Em consulta ao *site*⁵ da SEJU, é possível encontrar publicações de 2018, denominadas de *Cadernos de Socioeducação*, contemplando algumas reedições de materiais já publicados e novos cadernos, que ao todo abordam nove temáticas: 1. *Bases teórico-metodológicas da socioeducação*; 2. *Fundamentos da socioeducação*; 3. *Gestão Pública do Sistema Socioeducativo*; 4. *Rotinas de Segurança*; 5. *Primeira Intervenção em Crises*; 6. *Práticas Restaurativas*; 7. *Semiliberdade*; 8. *Socioeducação e diversidade*; 9. *Prevenção ao suicídio*.

Em 2021, no contexto da COVID-19, o estado publicou também o *e-book Socioeducação do Paraná na pandemia: desafios e legados*, disponível também no domínio da SEJU, na *internet*. Os temas dessas publicações nos permitem observar que a gestão da socioeducação no estado buscou incorporar os princípios e diretrizes do SINASE em seus

⁵ <https://www.justica.pr.gov.br/Socioeducacao>

materiais técnicos, a fim de assegurar os direitos dos adolescentes e direcionar a atuação das equipes de referência.

Além dos documentos técnicos que orientam o sistema socioeducativo estadual, faz-se necessário considerar a existência de normativas, tais como leis, resoluções e portarias, que regulam a socioeducação do estado, sendo importante destacar pelo menos três delas: a *Resolução nº 265/2021* da SEJUF, que aprovou o *Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná*; a *Lei Estadual nº 20.862/2021*, que instituiu a *Central de Vagas das Unidades Socioeducativas*; e a *Resolução nº 12/2024 - DG/SEJU -*, que atualizou a regulamentação da *Central de Vagas das Unidades Socioeducativas do Paraná*, instituiu os Escritórios Regionais, bem como instituiu a capacidade máxima das *Unidades Socioeducativas* redimensionando o quantitativo de vagas.

O *Código de Normas* estabelecido a partir da *Resolução nº 265/2021* da SEJUF constitui uma normativa que rege a adoção dos preceitos técnicos e jurídicos da socioeducação, no âmbito da organização e do funcionamento dos *Centros de Socioeducação* e das *Casas de Semiliberdade*, servindo como base para os regimentos internos e projetos político-pedagógicos das unidades, de modo a equilibrar os

parâmetros de segurança e pedagógicos da execução das medidas de internação provisória, internação e semiliberdade.

A criação de uma lei que instituiu a *Central de Vagas* pode ser considerada um passo importante para a socioeducação paranaense, uma vez que, anteriormente, este setor era regido apenas por resolução, o que o deixava mais vulnerável a alterações conforme os governos. Com a *Lei nº 20.862/2021*, a instituição formal da *Central de Vagas* permite o controle da lotação das unidades socioeducativas de privação e restrição de liberdade, evitando a superlotação, que já foi característica no estado e um dos fatores para as rebeliões que ocorreram no início dos anos 2000. Uma garantia prevista nesta lei refere-se à preferência de encaminhamento do adolescente para uma unidade mais próxima de sua residência, sendo esta proximidade um dos critérios para a distribuição das vagas (Paraná, 2021). A *Resolução nº 12/2024*, da *Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania*, atualiza e complementa a lei anteriormente mencionada, trazendo mais detalhes sobre o fluxo de solicitação de vagas e de transferências de adolescente entre unidades, a partir de parâmetros alinhados à garantia de direitos, evitando a discricionariedade na distribuição dos adolescentes (SEJU, 2024).

A referida resolução traz uma inovação ao estado, ao criar 10 *Escritórios Regionais da Socioeducação* nos

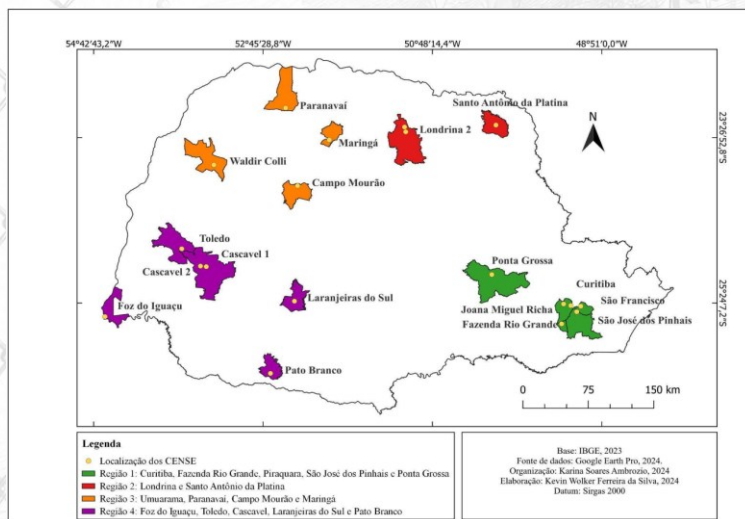
municípios de Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Cascavel, Foz do Iguaçu, Paranavaí, Laranjeiras do Sul, Pato Branco e Umuarama. Dentre outras atribuições, os escritórios são responsáveis por prestar apoio técnico aos municípios na área da socioeducação; articular serviços, programas e projetos para atender os(as) adolescentes em cumprimento de medidas e suas famílias; realizar o acompanhamento do(a) adolescente após a medida socioeducativa e seu retorno ao livre convívio social; e realizar eventos de formação, a fim de qualificar o atendimento socioeducativo em cada região (SEJU, 2024).

A partir da *Resolução nº 12/2024* da SEJU, é possível identificar, atualmente, a existência de 9 Casas de Semiliberdade localizadas nos municípios de Curitiba (sendo uma masculina e uma feminina), Ponta Grossa, Londrina, Paranavaí, Foz do Iguaçu, Cascavel, Toledo e Umuarama (SEJU, 2024). Essas unidades são responsáveis pela execução da medida de semiliberdade que, conforme o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, pode ser aplicada judicialmente como medida inicial ou como progressão da internação (Brasil, 1990). Nas *Casas de Semiliberdade* a capacidade de atendimento instalada é de 135 vagas masculinas e 188 femininas.

Já os *Centros de Socioeducação* (CENSEs) são responsáveis pela execução das medidas de privação de liberdade

(internação provisória e internação) e consistem em 19 unidades localizadas em 16 municípios: Campo Mourão, Cascavel, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Foz do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Londrina, Maringá, Pato Branco, Paranavaí, Piraquara, Ponta Grossa, Santo Antônio da Platina, São José dos Pinhais, Toledo e Umuarama. Os CENSEs diferem entre si, em relação ao gênero de adolescentes, à capacidade de atendimento e às modalidades de internação, e, considerando o processo de regionalização dessas unidades, conforme a *Resolução nº 12/2024* da SEJU, os CENSEs estão distribuídos em quatro regiões, conforme observado na Figura 1.

Figura 1 - Mapa com a distribuição territorial dos Centros de Socioeducação



Fonte: Organizado pela autora e elaborado por Kevin Walker Ferreira da Silva, 2024.

Dessa forma, observamos, na Figura 1, que em alguns municípios há mais de uma unidade que estão distribuídas nas quatro regiões. A região 1 abrange o *CENSE Curitiba* (internação provisória masculina e feminina) e o *CENSE Joana M. Richa* (internação feminina), localizados em Curitiba; o *CENSE Fazenda Rio Grande* (internação masculina); *CENSE São Francisco* (internação masculina), localizado em Piraquara; *CENSE Ponta Grossa* (internação provisória masculina e feminina, e internação masculina); e o *CENSE Santo José dos Pinhais* (internação provisória e internação masculina). A região 2 é composta por: *CENSE Londrina 1* (internação provisória masculina e feminina); *CENSE Londrina 2* (internação masculina); e *CENSE Santo Antônio da Platina* (internação provisória e internação masculina). A região 3 engloba as unidades: *CENSE Campo Mourão* (internação provisória e internação masculina); *CENSE Maringá* (internação provisória e internação masculina); *CENSE Paranavaí* (internação provisória e internação masculina); e *CENSE Waldir Colli* (internação provisória e internação masculina), localizado em Umuarama. Na região 4, estão situadas as seguintes unidades: *CENSE Cascavel 1* (internação provisória e internação feminina); *CENSE Cascavel 2* (internação provisória e internação masculina); *CENSE Toledo* (internação provisória e internação

masculina); *CENSE Laranjeiras do Sul* (internação provisória e internação masculina); e *CENSE Foz do Iguaçu* (internação provisória masculina e feminina, e internação masculina). Segundo a resolução, a capacidade total instalada nos *Centros de Socioeducação* é de 340 vagas masculinas e 33 femininas, na internação provisória, e 625 vagas masculinas e 60 femininas na internação (SEJU, 2024).

Considerando o número de vagas em CENSEs e *Casas de Semiliberdade*, verificamos o total de 1211 vagas no sistema socioeducativo de privação e restrição de liberdade no Paraná. Contudo, em consulta realizada no mês de abril de 2024, no *Panorama de Vagas*, disponível no *site* da *Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania*, das 1211 vagas, 555 encontravam-se interditadas, sendo a capacidade real de 654 vagas. Dessas, 536 estavam ocupadas, sendo 481 adolescentes em CENSEs e 55 em *Casas de Semiliberdade* (SEJU, 2024). Diante desse panorama, podemos observar a prevalência da opção pela privação de liberdade, mesmo com a ampliação no número de vagas em *Casas de Semiliberdade* no estado.

A partir desse cenário, observamos que os *Centros de Socioeducação* do Paraná são responsáveis pela maior parte do atendimento socioeducativo, no que se refere à competência de execução do estado. É importante destacar que nestes espaços podem ser executadas tanto a modalidade de

internação provisória quanto a internação (inclui-se aqui a internação sanção), e que algumas unidades executam o atendimento em todas as modalidades de internação, enquanto outras atendem somente uma delas.

Os CENSEs são compostos por equipes multidisciplinares formadas por psicólogos(as), assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, enfermeiros(as), médicos(as), odontólogos(as), pedagogos(as), agentes de segurança socioeducativos, técnicos(as) de enfermagem, motoristas, entre outros profissionais que realizam diretamente o atendimento ao(à) adolescente e suas famílias, ou indiretamente na administração, manutenção e vigilância da unidade.

Considerando a relevância desses espaços que concentram a maior parte do atendimento – e, conseqüentemente, do número de servidores –, e a configuração multiprofissional de suas equipes, os *Centros de Socioeducação* constituíram o universo de pesquisa que se propôs, de modo geral, a analisar a relação entre Psicologia e interdisciplinaridade na socioeducação, sob a perspectiva dos profissionais psicólogos(as), que atuavam nas unidades de internação do Estado do Paraná, ou seja, nos CENSEs.

Dessa forma, após trilharmos o caminho da compreensão sobre a socioeducação enquanto uma política em

construção e sua configuração no estado, consideramos necessário ainda propor um percurso de análise da constituição da Psicologia como ciência e profissão, da formação em psicologia e da atuação do(a) psicólogo(a) no campo da socioeducação, o que faremos no próximo capítulo.



**DA FORMAÇÃO DO(A)
PSICÓLOGO(A) À ATUAÇÃO NA
SOCIOEDUCAÇÃO**



A socioeducação como política de responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais insere-se em um cenário de complexidade que envolve a realidade social brasileira na contemporaneidade, marcada por desigualdades. Frente a essa demanda, a legislação previu a composição de equipes multiprofissionais na execução das medidas socioeducativas, de modo a promover uma ação educativa, com vistas à garantia de direitos, para além dos aspectos que envolvem parâmetros coercitivos, relativos à área de segurança (Brasil, 2006).

A Psicologia, ciência voltada ao estudo das subjetividades, insere-se nestas equipes, com o objetivo de contribuir para um processo de responsabilização que envolva a produção de novos sentidos para adolescentes a quem se atribui a prática infracional, e incorpore a interdisciplinaridade no escopo de sua atuação, compreendendo as condições políticas, históricas, sociais e culturais que produzem o fenômeno da violência (Conselho Federal de Psicologia, 2021).

Assim, esse capítulo objetiva compreender a atuação do(a) psicólogo(a) na execução das medidas socioeducativas nos *Centros de Socioeducação do Paraná* sob a ótica da interdisciplinaridade. Para tanto, buscamos discorrer sobre o desenvolvimento da Psicologia como disciplina, ciência e

profissão, compreendendo os parâmetros ético-políticos envolvidos neste trabalho, a relação da Psicologia com a interdisciplinaridade, em especial com sua inserção no campo das políticas públicas, com foco nas intervenções produzidas e/ou esperadas na execução de medidas privativas de liberdade: internação provisória e internação. Assim sendo, para atingirmos esse objetivo, o conteúdo apresentado pautou-se majoritariamente em produções no campo da Psicologia, articuladas com diálogos interdisciplinares enfatizando os aspectos históricos, legais e sociais presentes nas análises realizadas.

3.1 Psicologia como ciência e profissão no Brasil: breves reflexões

A Psicologia como ciência e profissão no Brasil se desenvolveu a partir de condições históricas e materiais que permitiram o seu desenvolvimento. Dessa forma, a proposição de reflexões sobre este processo deve englobar a historicidade enquanto categoria de análise, a fim de compreendermos a sua gênese bem como o momento em que se encontra a Psicologia brasileira.

Assim, iniciamos com a reflexão de Bock, Furtado e Teixeira (2002) acerca do desenvolvimento da Psicologia como ciência no mundo ao afirmarem que

A história da Psicologia está ligada, em cada momento histórico, às exigências de conhecimento da humanidade, às demais áreas de conhecimento humano e aos novos desafios colocados pela realidade econômica e social e pela insaciável necessidade do homem de compreender a si mesmo (Bock; Furtado; Teixeira, 2002, p. 31).

Segundo os referidos autores, a partir das transformações ocorridas na sociedade europeia, ao longo dos séculos, surgiu o interesse do ser humano em entender sua subjetividade. Inicialmente, os assuntos tidos como psicológicos (pensamentos, sentimentos e emoções) passaram a ser abordados, na Antiguidade, no campo da filosofia, em especial a partir de Platão e Aristóteles, que buscavam o “estudo da alma”, expressão que, em grego, dá origem à palavra “psicologia”. Posteriormente, esses temas foram abordados pela teologia cristã, durante a Idade Média, sendo que somente a partir do Renascimento, com o surgimento do paradigma científico positivista, que a Psicologia passou a ser pensada como ciência, sendo a criação do primeiro laboratório de psicologia por Wilhelm Wundt, em 1879, na Alemanha, o marco do reconhecimento do caráter científico da Psicologia. Nesse contexto, a Psicologia se afastou da filosofia e se aproximou do campo da medicina, sendo a consciência seu

objeto de estudo. Contudo, posteriormente, outros objetos de estudo foram incorporados à Psicologia a partir das várias escolas psicológicas como a Psicanálise, cujo objeto é o inconsciente, e o Behaviorismo, que se volta a estudar o comportamento, o que faz da Psicologia um campo multifacetado e diverso (Bock; Furtado; Teixeira, 2002).

Nessa perspectiva, para Daltro e Pondé (2016), a Psicologia é marcada por uma polivalência e ambiguidade identitária, devido à complexidade do ser humano em estudar a si mesmo e pela interface da Psicologia com outros campos do conhecimento, fazendo dela uma área fundamentada em práticas e epistemologias distintas e, por vezes, antagônicas.

No Brasil, o interesse por temas ligados à psicologia surgiu ainda no período colonial com os jesuítas, interessados em estratégias para a catequização dos povos indígenas e a disseminação da ideologia cristã, e se intensificou a partir do período republicano em busca da construção de uma identidade nacional, com o surgimento das primeiras universidades. Segundo Daltro e Pondé (2016), no final do século XIX, a Psicologia se apresentou como uma ciência a serviço da ordem, progresso e racionalidade, voltada para o controle comportamental, uso de castigos e recompensas, normatização da sociedade, criação de asilos e hospícios.

A partir do estudo de Pereira e Pereira Neto (2003), com base na sociologia das profissões, é possível identificarmos três períodos no processo de profissionalização da Psicologia no Brasil: pré-profissional; de profissionalização; profissional. Os autores delimitaram estes períodos a partir da compreensão de que para que uma profissão seja reconhecida como tal alguns processos são importantes, sendo eles: a) deter um conhecimento delimitado, complexo e institucionalizado; b) organizar seus interesses em associações profissionais que padronizem a conduta dos pares – autorregulação; c) fiscalização das condutas profissionais com dispositivos formais (código de ética); d) ser reconhecida como fundamental pelo Estado e sociedade – regulamentação legal.

Assim, no período pré-profissional, de 1833 a 1890, Pereira e Pereira Neto (2003) observaram que não havia uma Psicologia propriamente dita no país, mas que havia um interesse da elite por assuntos psicológicos. As condições históricas subjacentes a esse interesse relacionavam-se à vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, à independência proclamada em 1822 e à criação dos cursos de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. A medicina se interessava pelos assuntos da Psicologia, em especial com foco na higiene mental e nas patologias, além da possibilidade de

mensuração e classificação de comportamentos, sendo que outras áreas do conhecimento como a filosofia e a pedagogia também passaram a se interessar pela psicologia. Destaca-se que, no cenário internacional, neste período, surgiram testes sobre visão, audição e tempo de reação, além da primeira escala de avaliação de inteligência na França, o que impactou no interesse pela ciência psicológica também no território nacional (Pereira; Pereira Neto, 2003).

No período de profissionalização da Psicologia no Brasil, entre 1890/1906 a 1975, observamos alguns avanços a partir da *Reforma Benjamin Constant*, que incorporou a psicologia como disciplina no currículo das *Escolas Normais*, em 1890, e com a criação do primeiro laboratório de psicologia experimental no Brasil, em 1906, no *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, que realizava pesquisas sobre os processos de inteligência, motivação, atividades sensoriais, entre outros. A partir da década de 1930, o ensino sistemático da Psicologia se instaurou no Brasil (Pereira; Pereira Neto, 2003).

No entanto, nesta época, observamos que a psicologia não tinha autonomia, estava subordinada à lógica de outras áreas, contribuindo com a oferta de um método objetivo para o estudo do desenvolvimento humano para a pedagogia, e atuando como auxiliar de atividades médicas. O laboratório da *Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro no Rio de*

Janeiro foi importante para a medicina se utilizar dos conhecimentos psicológicos a partir de práticas de testagem e de psicoterapia com uma perspectiva mensurativa, classificatória e adaptativa. Nesse contexto, embora a medicina tenha contribuído com o desenvolvimento da Psicologia, ela também buscou se apropriar do campo psicológico, na tentativa de transformar a Psicologia em uma especialidade médica (Pereira; Pereira Neto, 2003).

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), na década de 1930, a Psicologia passou a ser importante em diversos cursos de formação no país, sendo que em 1939, verificamos a criação de diversos departamentos de Psicologia em outros cursos. Nesse percurso, em 1946, por meio *Decreto-Lei nº 9092*, institucionalizou-se a formação profissional do psicólogo, que abarcava, nos três primeiros anos, filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e, depois, os cursos especializados de Psicologia. Em 1957, surgiu a formação em estabelecimento de nível superior com currículo majoritariamente dedicado à Psicologia na *Pontifícia Universidade Católica* (PUC) do Rio de Janeiro, e em 1958 na *Universidade de São Paulo* (USP). Sendo assim, ao final da década de 1950, a Psicologia chegou aos dois maiores centros econômicos e sociais do país (Pereira; Pereira Neto, 2003).

No campo profissional, as décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pelo processo de industrialização do país, que trouxe a necessidade de atuação de psicólogos(as) nas áreas da educação e do trabalho, para o ajustamento dos funcionários para o desempenho perfeito das tarefas, e para a demanda por classificação, seleção e recrutamento de pessoal (Pereira; Pereira Neto, 2003). Nesse contexto, Oliveira, Costa e Yamamoto (2022) afirmam que a profissão tinha características urbanas, composta em sua maioria por mulheres e jovens, considerando a influência da classe média que direcionava suas filhas a outros espaços de cuidado para além do lar.

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), a área clínica já existia no período, contudo a medicina compreendia que a psicoterapia era da competência de sua área, tanto que nas primeiras tentativas de regulamentar a profissão de psicólogo(a), algumas proposições foram negadas por incluírem a psicoterapia como prática profissional. Assim, a *Lei nº 4119/1962*, que regulamenta a profissão no país, não prevê a psicoterapia como uma das práticas psicológicas privativas, sendo que em seu texto afirma que

Art. 13. - Ao portador do diploma de Psicólogo é conferido o direito de ensinar Psicologia nos vários cursos de que trata esta lei, observadas as exigências legais

específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo.

§ 1º Constitui função privativa do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento.

§ 2º É da competência do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências (Brasil, 1962).

Diante disso, Pereira e Pereira Neto (2003) afirmam que a opção por retirar a palavra *psicoterapia* da lei foi estratégica, para evitar maiores conflitos com o campo da medicina, sendo que na prática, os(as) profissionais da Psicologia continuaram realizando a prática da psicoterapia, sendo que a área clínica, historicamente, constituiu-se na de maior atuação de psicólogos(as). Os autores relatam que uma nova legislação, de 1964, ampliou o escopo de atuação, sendo que o *Decreto nº 53.464/1964* acrescenta às funções previstas na *Lei nº 4119/1962*, a possibilidade de o profissional de Psicologia

[...] 2) Dirigir serviços de psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor. 4) Supervisionar profissionais e alunos em

trabalhos teóricos e práticos de psicologia. 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de psicologia (Brasil, 1964).

No ano de 1971, os profissionais se reuniram no *I Encontro Nacional de Psicologia*, o que resultou em um movimento para a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicologia, órgãos reguladores da profissão, um passo importante para a profissionalização da Psicologia. A partir da criação desse sistema de conselhos, a psicologia passou a organizar a atuação no país, por meio do cadastro dos(as) profissionais e a elaboração de normativas e orientações técnicas, além de parâmetros éticos de atuação que foram consolidados em 1975, com a aprovação do primeiro *Código de Ética Profissional do Psicólogo* (Pereira; Pereira Neto, 2003).

A partir de 1975, Pereira e Pereira Neto (2003) consideram que a Psicologia no Brasil entrou em sua fase profissional, em um contexto de ditadura militar, no qual a profissão não era vista como uma ameaça, uma vez que o predomínio da atuação era a psicoterapia que priorizava a esfera mínima e privada, e não conflitava com as violações e restrições do regime ditatorial. Nesse contexto, a Psicologia

também adentrava a vida das pessoas por meio de manuais de comportamento, revistas, programas de televisão, em uma perspectiva naturalizante que desconsiderava as condições materiais e sociais de vida da população, visto que “deitar no divã”, segundo Pereira e Pereira Neto (2003), era sinônimo de *status* social e privilégio da classe média e da elite brasileira dos grandes centros.

Ainda com relação ao desenvolvimento da Psicologia brasileira, no contexto da ditadura militar, Amendola (2014) afirma que era “esperado que os psicólogos empregassem ferramentas técnico-científicas no projeto de adaptação, controle e aumento da eficiência dos indivíduos e do sistema da sociedade, a divisar na própria edificação do currículo acadêmico” (Amendola, 2014, p. 974). Por isso, a autora destaca o caráter tecnicista da formação profissional neste período, voltada à instrumentalização dos profissionais para aplicação de testes psicológicos, sem uma preocupação ética com a finalidade destas práticas, que eram desvinculadas da realidade social.

Com a promulgação da *Constituição Federal de 1988*, a profissão expandiu sua atuação para o campo das políticas públicas, em especial a partir da criação do *Sistema Único de Saúde* (SUS), contexto em que a Psicologia, como ciência e profissão, estava vivenciando questionamentos pelos próprios

profissionais que verificavam a necessidade de mudanças nos referenciais teóricos, críticas à importação de modelos psicológicos e de se construir uma psicologia alinhada ao contexto brasileiro (Pereira; Pereira Neto, 2003).

Considerando o novo cenário trazido pela abertura democrática, Pereira e Pereira Neto (2003), Bock (1999) e Oliveira, Costa e Yamamoto (2022) observaram uma expansão nas áreas de atuação profissional no país, para além dos campos tradicionais da clínica, educação e trabalho, com a psicologia comunitária, hospitalar, jurídica, do trânsito, entre outros, e também uma ampliação e interiorização dos cursos de formação.

Sobre este cenário, Bock (1999) relata que

Estava dada a largada para um período em que os psicólogos iriam se perguntar e refletir sobre a relação de seu trabalho e do próprio fenômeno psicológico com a realidade social. A realidade social entrava na Psicologia para remexer tudo o que, durante tantos anos, ficou naturalizado e cristalizado (Bock, 1999, p. 321).

Contudo, Amendola (2014) destaca que, embora a profissão tenha se expandido para outras áreas de atuação, alguns profissionais continuavam aplicando a mesma prática clínica tradicional, sendo necessário que também as

epistemologias e metodologias de trabalho pudessem ser modificadas para atuação nestes novos campos.

Frente a esta realidade, Pereira e Pereira Neto (2003) afirmam que novos conceitos passaram a ser desenvolvidos a partir da pobreza, desigualdade social, exploração e violação de direitos observadas no país, trazendo a proposição de uma psicologia com compromisso social. É nesse sentido que Costa, Oliveira e Yamamoto (2022) destacam a importância da psicologia social que se fortaleceu neste cenário, trazendo outras possibilidades de pesquisa e intervenção com as metodologias da pesquisa-ação e da pesquisa participante, o atendimento psicológico institucional e comunitário, a psicoterapia breve, e o movimento antimanicomial.

Nesse contexto, segundo Bock (1999), a Psicologia passou a questionar a sua identidade profissional, sobre o que significava ser psicólogo(a) e a serviço de que(m) estava voltada esta atuação. Assim, para além das discussões teórico-metodológicas, a Psicologia questionava, na virada do século XX para XXI a perspectiva ético-política de sua formação e atuação.

Amendola (2014) contribui com esta discussão destacando as transformações das diretrizes curriculares para formação em psicologia em especial nos anos de 2004 e 2011. A autora afirma que

As Instituições de Ensino Superior (IES), orientadas nesse sentido, visariam a uma formação básica, ampla e generalista que pudesse preparar o aluno para atuar em diversas áreas, mas que pudesse, ao considerar as especificidades de cada região do país, as demandas da sociedade, as características do mercado de trabalho, oferecer disciplinas que capacitassem o futuro profissional para analisar e atender às mais variadas demandas, respeitando os critérios teóricos, técnicos, mas principalmente éticos (Amendola, 2014, p. 977).

Dessa forma, a partir de Amendola (2014) e Bock (1999), compreendemos a importância de refletirmos sobre a dimensão ética da atuação profissional e alinhados a este pensamento, propomo-nos a abordar esta temática e discorrermos sobre a perspectiva ético-política da psicologia.

3.1.1 Das diretrizes ético-políticas na atuação profissional em Psicologia

A construção da profissão de psicólogo(a) no Brasil, como vimos, desenvolveu-se a partir de alguns movimentos anteriores à sua regulamentação, e conforme apresentado por Pereira e Pereira Neto (2003), o desenvolvimento de uma profissão depende de alguns requisitos, sendo que a existência

de um órgão regulador e de parâmetros éticos para o exercício profissional fazem parte desta compreensão.

Assim, observamos que a criação do *Conselho Federal* e dos *Conselhos Regionais de Psicologia*, a partir da *Lei nº 5.766*, de 20 de dezembro de 1971, foi um marco importante para a profissão. A partir da implementação de tais órgãos, foram reunidas as diretrizes ético-políticas do exercício profissional que se consolidou na aprovação do primeiro *Código de Ética Profissional do Psicólogo*, no ano de 1975 (Pereira; Pereira Neto, 2003).

No percurso histórico da profissão, o referido código passou por reformulações, e, atualmente, encontra-se vigente o código aprovado pela *Resolução nº 10/2005* do *Conselho Federal de Psicologia* (CFP). Na própria apresentação desse documento, encontramos a reflexão sobre a transformação das sociedades e as profissões, bem como a revisão de seus parâmetros éticos, sempre que necessário, uma vez que

Um Código de Ética profissional, ao estabelecer padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade, procura fomentar a auto-reflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas conseqüências no exercício profissional. A missão primordial de um código de

ética profissional não é de normatizar a natureza técnica do trabalho, e, sim, a de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 5).

A partir dessa perspectiva, o *Código de Ética Profissional* apresenta os princípios que devem reger a conduta profissional e que envolvem o respeito pela democracia tendo em vista a *Constituição Federal de 1988*, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, os ideais de respeito, liberdade, dignidade, igualdade, integridade do ser humano; a promoção de saúde, mediante a contraposição a qualquer forma de violência, negligência e exploração; o aprimoramento profissional contínuo; a análise crítica, histórico e cultural da realidade; a universalização do acesso ao conhecimento produzido e aos serviços de psicologia; a defesa da dignidade da profissão; e o posicionamento crítico diante das relações de poder existentes na sociedade (Conselho Federal de Psicologia, 2005).

Assim, a conduta profissional exigida pelo *Código de Ética Profissional* relaciona-se à perspectiva do compromisso social da psicologia que, conforme Bock (1999), constituiu uma exigência, frente às demandas presentes no cenário brasileiro na virada do século XIX para o XX, e, que segundo

Santos (2017), se mostra presente também no século XXI. Para Bock (1999, p. 323), “os profissionais da vida” - referindo-se aos(as) psicólogos(as) - não podem desconsiderar as limitações de sua atuação profissional, ao mesmo tempo em que não podem ignorar a necessidade de uma reflexão constante sobre a finalidade de sua atuação. Para a autora,

Assumir compromisso social em nossa prática é acreditar que só se fala do ser humano quando se fala das condições de vida que o determinam. Termos práticas terapêuticas deve significar termos práticas capazes de alterar a realidade social, de denunciar as desigualdades, de contribuir para que se possa cada vez mais compreender a realidade que nos cerca e atuarmos nela para sua transformação no sentido das necessidades da comunidade social (Bock, 1999, p. 327).

Dessa forma, Bock (1999) defende o compromisso social como uma postura ética da Psicologia, que deve ampliar o acesso a seus serviços, romper com uma visão naturalizante dos fenômenos psicológicos e com a suposta neutralidade científica e profissional, para se propor na forma de um campo científico e interventivo com vistas a contribuir com as transformações sociais e a garantia de direitos.

A partir de uma reflexão baseada na perspectiva filosófica de Emmanuel Lévinas, Freire (2003) também

questiona o tecnicismo presente na Psicologia e afirma que a dimensão ética da atuação profissional do(a) psicólogo(a) reside na alteridade e, portanto, “os serviços de Psicologia devem se constituir como modos de estar a serviço do Outro” (Freire, 2003, p. 13), em uma perspectiva que se aproxima da ideia de justiça social. Assim, para além do ensino de teorias e técnicas, faz-se necessário destacar, na formação e no exercício dessa profissão, a postura de acolhimento das diferenças e do vir a ser do sujeito que procura pelo(a) psicólogo(a), ou seja, uma ética do serviço.

Abordando outra possibilidade de compreensão ética na Psicologia, Yamamoto (2012) reflete sobre o caráter político da atuação profissional. Para ele, “em vez de qualificar as ações profissionais como socialmente comprometidas ou não, poderíamos pensar nelas vinculadas ou articuladas a um ou a outro projeto ético-político profissional” (Yamamoto, 2012, p. 14). Dessa forma, o autor reconhece a existência de diferentes projetos políticos no campo da Psicologia que podem estar alinhados a diferentes correntes teóricas. Embora diversos, tais projetos precisam abarcar a compreensão das condições macrossocietárias em que ocorre o exercício profissional e, portanto, os limites e possibilidades da atuação em cada contexto. As estratégias teórico-metodológicas devem ser formuladas considerando aspectos éticos, históricos

e sociais com vistas a contribuir para a transformação das condições e da qualidade de vida dos sujeitos atendidos, sem que se perca de vista que nenhuma profissão, isoladamente, pode ser responsável por esta transformação (Yamamoto, 2012).

Dessa forma, observamos a necessidade da Psicologia não se isolar, mas dialogar com outras áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, considerando a complexidade dos diversos campos de intervenção do(a) psicólogo(a), incluindo as políticas públicas e, em específico, política de socioeducação, seguimos com reflexões acerca da relação entre psicologia e interdisciplinaridade.

3.1.2 Psicologia e interdisciplinaridade: considerações da formação à prática profissional

Observamos no percurso de desenvolvimento da Psicologia, que desde o surgimento das primeiras discussões acerca de temáticas tidas como psicológicas, houve a contribuição de diferentes áreas do conhecimento na base dessas discussões, como a Filosofia e a Medicina. No campo da formação universitária, a Psicologia se constituiu, inicialmente, como uma disciplina inserida em diversos cursos, o que se mantém na atualidade, visto que diversas formações profissionais contam, em sua grade curricular, com

a Psicologia enquanto disciplina. Em sua consolidação como profissão no Brasil, observa-se a interação da Psicologia com áreas como a Educação e a Medicina. Essa relação, porém, trouxe à tona conflitos de interesses entre as disciplinas, como no caso da tentativa de enquadrar a Psicologia como uma especialidade médica (Pereira; Pereira Neto, 2003).

A partir da relação de alteridade da Psicologia com outras áreas e ao mesmo tempo pelas conexões estabelecidas no diálogo entre disciplinas ao longo de sua história, a Psicologia se constituiu como ciência e profissão, desde sua origem a Psicologia foi considerada por Wundt como uma “disciplina originada entre disciplinas” (Alencar, 2015, p. 56).

Nessa origem, a Psicologia perpassou a filosofia e se aproximou da Biologia para se constituir como ciência. Ao afastar-se historicamente do modelo biológico, conectou-se com a Linguística e a Sociologia, a partir da compreensão da mediação da linguagem e das relações sociais para a constituição das subjetividades. Assim, segundo Alencar (2015, p.23), “o lugar do interdisciplinar na psicologia se dá numa perspectiva da multiplicidade, na qual se busca uma maior compreensão desse sujeito, ele próprio um contexto de atravessamentos sociais, culturais, linguísticos, genéticos, políticos”.

No campo profissional, vimos a partir de Pereira e Pereira Neto (2003) que a Psicologia bastante presente na clínica, nas escolas e indústrias, ampliou seu alcance a outros públicos a partir da diversificação das áreas de atuação como hospitalar, ambiental, jurídica, esportes e nas políticas públicas, o que exige do profissional o diálogo com outros campos do conhecimento. Em relação a esta realidade, Alencar (2015) afirma que,

O psicólogo compartilha espaços de produção do saber com profissionais e pesquisadores de áreas e domínios disciplinares diversos, construindo paralelamente seus objetos epistemológicos e modos de atuação. Esses espaços impõem a adoção de uma perspectiva que articule diversos objetos para uma apreensão complexa da realidade, o que prepara terreno fértil para a reprodução dos discursos sobre a necessidade de construção da interdisciplinaridade (Alencar, 2015, p. 55).

A partir dos estudos de Figueiredo (2011), Alencar (2015) destaca que, na história da Psicologia, podem ser observadas tensões no campo interdisciplinar, na medida que os diversos objetos de estudo presentes nas Psicologias foram definidos a partir de suas conexões com as diferentes dimensões que constituem o ser humano. Com o objetivo de

localizar as discussões sobre interdisciplinaridade nas diversas áreas profissionais da psicologia, a autora realizou uma revisão de literatura a partir de 47 artigos disponíveis no *Portal de Periódicos da CAPES*, em uma busca com os descritores “psicologia” e “interdisciplinaridade”.

Os resultados obtidos por Alencar (2015) evidenciaram que a Psicologia ambiental é a que abarca o maior número de produções que incluem a interdisciplinaridade, além da Psicologia escolar/educacional, Psicologia social, Psicologia cognitiva, Psicologia do desenvolvimento, Psicologia jurídica, Psicologia organizacional e do trabalho e Psicologia da saúde. A autora observou que a fragmentação da ciência moderna em disciplinas, na contemporaneidade, apresenta-se em múltiplas temáticas que envolvem as ciências humanas, dentre elas a Psicologia. Com a necessidade de renovar a profissão diante das complexas demandas, a Psicologia tem abarcado a interdisciplinaridade e também a transdisciplinaridade.

Nesta perspectiva De Luiz e Sousa (2022) refletem como

[...] a psicologia se mostra uma ciência de fronteira, contida nas ciências da saúde e com especificidades das ciências humanas, o que multiplica suas abordagens ao se deparar com cada questão particular da prática. Apesar de não possuir um paradigma norteador, é influenciada por novos paradigmas, como o pós-moderno, a partir do qual fronteiras

bem definidas, previsíveis e isoladas dão lugar à noção de realidade instável, fluida e atravessada por diversos fatores (De Luiz; Sousa, 2022, p. 9).

Dessa forma, pela pluralidade e a relação de alteridade da Psicologia com outros saberes, já destacada, compreendemos a presença crescente da interdisciplinaridade nas publicações relacionadas às diferentes áreas da Psicologia. E, sobre esta percepção, precisamos retomar a pesquisa de Alencar (2015) que, além da busca por artigos, debruçou-se no levantamento das teses e dissertações no Banco da CAPES a fim de analisar a inter e a transdisciplinaridade na pós-graduação em Psicologia.

A autora verificou que há mais dissertações do que teses que abordam a interdisciplinaridade, em especial realizando diálogos com a área da saúde, Psicanálise, Sociologia, Educação, Direito e Literatura, sendo os primeiros trabalhos nos anos de 1990, mas com um crescimento significativo, a partir de 2001. Esse quadro relaciona-se à discussão acerca do compromisso ético-político com a sociedade que passou a ser exigido da formação e da pós-graduação frente às demandas da contemporaneidade. Nesse contexto, Alencar (2015) observou também que a pós-graduação passou a se preocupar com o perfil de docente que se está formando, visto ser uma exigência curricular na

psicologia docentes com uma perspectiva de ensino-pesquisa que abrace a interdisciplinaridade. Em suas considerações, a autora afirma que

Os resultados evidenciam que, de fato, estratégias de inter-transdisciplinaridade têm sido utilizadas explicitamente como operadores dos processos de inovação ou renovação pelo qual está passando a psicologia brasileira em suas dimensões de pesquisa, ensino e intervenção. Isso pode ser visto nas configurações inter-transdisciplinares de linhas de pesquisa, laboratórios e núcleos que na maioria dos programas buscam contemplar as grandes problemáticas que na contemporaneidade estão sendo colocada para o saber universitário (Alencar, 2015, p. 115).

No processo de revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) para a formação em Psicologia em 2018, o *Conselho Federal de Psicologia*, a *Associação Brasileira de Ensino de Psicologia* (ABEP) e a *Federação Nacional dos Psicólogos* elaboraram um relatório avaliativo, traçando o percurso histórico das diretrizes, no qual observamos que a interdisciplinaridade tem sido uma exigência da formação desde os anos de 1990, prevendo sua inserção tanto no âmbito da pesquisa quanto da extensão (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

Na última DCN, aprovada em 2023, podemos encontrar diversas menções à interdisciplinaridade, que integra um dos eixos estruturantes que se refere às práticas exigidas na formação dos futuros profissionais, como estágios e extensões universitárias, além de ser considerada uma competência a ser desenvolvida durante o curso de graduação e exigida dos docentes do curso (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Se no campo da formação e pesquisa verificamos o crescente interesse pela interdisciplinaridade na psicologia, o mesmo podemos observar em relação à atuação profissional. A ampliação da Psicologia a diversos setores da sociedade e a expansão das áreas de atuação, reflete a necessidade de uma postura profissional voltada à interdisciplinaridade. Esse discurso pode ser encontrado nas diversas orientações técnicas que o *Conselho Federal de Psicologia* (CFP) produz, a fim de subsidiar as práticas profissionais. O próprio *Código de Ética Profissional* (2005) já aborda essa realidade, indicando os parâmetros éticos de atuação em equipes multiprofissionais, destacando a necessidade do compartilhamento de informações que sejam relevantes, para que os demais profissionais compreendam o sujeito/grupo da intervenção, a interferência na atividade de outros membros da equipe

quando necessário ao caso, e a elaboração de documentos conjuntos, tais como relatórios multiprofissionais.

A perspectiva do *Conselho Regional de Psicologia* de Santa Catarina (2022), em suas reflexões sobre os desafios da Psicologia, em publicação alusiva aos 60 anos da regulamentação da profissão no país, é de que

A produção de novos conhecimentos psicológicos, de âmbito interdisciplinar e transdisciplinar, deverá se consolidar nos próximos anos, com os avanços da psicobiologia, psicoimunologia, psicogenética, psicogerontologia, psicofarmacologia, neuropsicologia, psicoeducação, psicomarketing, psicoecologia, entre outros (Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, 2022, p. 98).

O referido colegiado destaca que as demandas da contemporaneidade no âmbito social, institucional, educacional, tecnológico e na área socioambiental e de sustentabilidade, exigem o desenvolvimento de novas habilidades de pesquisa, planejamento, avaliação e construção de intervenções que acompanhem as transformações vivenciadas na sociedade e nas relações humanas (Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, 2022).

Em relação à atuação em equipes multiprofissionais, podemos refletir sobre como a prática da Psicologia, em

especial da Psicologia social, em sua interface com o Serviço Social, tem sido comum no âmbito das políticas públicas. Eidelwein (2007) corrobora essa constatação, ao afirmar que

Trata-se de uma relação dialética entre os sujeitos participantes do diálogo. Relação esta que se caracteriza por diferentes pontos de vista sobre um mesmo evento e que depende de duas condições para ser bem sucedida: da disponibilidade dos participantes do diálogo em revelar as razões de suas convicções, as quais serão avaliadas pelo interlocutor, podendo convencê-lo (caminho para a verdade) ou não (necessidade de correção). E da compreensão de que o saber verdadeiro não deve ser considerado como algo estanque, mas em contínuo processo de renovação (Eidelwein, 2007, p. 309-310).

Dessa forma, com base no estudo de Eidelwein (2007), podemos compreender que a interdisciplinaridade permite que a Psicologia se renove frente às demandas contemporâneas a partir de um processo que exige diálogo e abertura para o repensar constante da profissão em sua dinamicidade e historicidade.

Nesse cenário, a atuação profissional no campo das políticas públicas constitui um terreno fértil para a perspectiva de um trabalho interdisciplinar por parte do(a) psicólogo(a),

sendo fundamental compreendermos melhor a relação da Psicologia com as políticas públicas.

3.2 Psicologia e políticas públicas: diferentes olhares

O processo de redemocratização do Brasil, a partir da *Constituição Federal* de 1988, e a articulação de movimentos sociais, com objetivo de que os direitos sociais fossem previstos na legislação, resultou na elaboração de políticas públicas, em especial o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), o *Sistema Único de Saúde* (1990) e a *Lei Orgânica de Assistência Social* (1993), o que ampliou o escopo de atuação do(a) psicólogo(a) até então mais voltado à esfera clínica, escolar e organizacional (Macedo; Dimenstein, 2012).

Segundo Galeano *et al.* (2021), as políticas públicas, além de operarem no domínio público, também interferem na constituição das subjetividades. Silva e Carvalhaes (2016) destacam o papel dessas políticas no disciplinamento dos sujeitos, que muitas vezes são reduzidos a meros indivíduos, objetos de intervenção das políticas públicas.

Ao adentrar esse universo, a Psicologia transpôs conceitos, teorias e métodos trazidos do meio clínico, muitas vezes permeadas por perspectivas a-históricas e naturalizantes do sujeito e da realidade social, reproduzindo as práticas de

ajustamento presentes no contexto anterior à *Constituição Federal* (Macedo; Dimenstein, 2012; Silva; Carvalhaes, 2016). Conforme nos esclarece Gonçalves (2003, p. 291), “visões naturalizantes implicam práticas normativas, reguladoras e que impedem ou dificultam a transformação social”, ao adotar essa perspectiva, o(a) psicólogo(a) contribui para presença de práticas fragmentadas, reducionistas e patologizantes nas políticas públicas. Contudo, essa visão coexiste, conforme apontado por Silva e Carvalhaes (2016), com uma outra proposta de atuação, que busca romper com essa visão cristalizada, a partir da adoção de uma postura crítica que questiona a realidade social e busca reinventar-se e direcionar as práticas, com vistas à garantia de direitos e à cidadania. Na percepção de Gonçalves (2003),

A atuação em defesa da elaboração e implementação de políticas públicas de saúde, educação, lazer, participação e organização popular, convivência social, circulação humana, proteção ambiental, segurança pública, nas quais a contribuição da Psicologia é fundamental, pode representar uma possibilidade de atuação transformadora e deve expressar essa posição, de defesa de uma Psicologia voltada para as necessidades da nossa sociedade, acessível a todos, contribuindo para a emancipação das pessoas e engajada na transformação social que leve

à superação da desigualdade (Gonçalves, 2003, p. 279).

A compreensão de Gonçalves (2003) se localiza na perspectiva de que políticas públicas devem ser democráticas, garantir direitos sociais básicos, promover a cidadania, e contar com a participação dos sujeitos a quem se destinam. Mas tais políticas estão situadas em um contexto de desigualdades e, portanto, de diferentes subjetividades. Silva e Carvalhaes (2016) compartilham esse pensamento e destacam que, no histórico de inserção da psicologia no campo das políticas públicas, “concebeu-se à Psicologia um caráter utilitarista, prescritivo e disciplinador, cujo objetivo maior era a adaptação social, sem a problematização dos contextos e modos de vida a estes vinculados” (Silva; Carvalhaes, 2016, p. 249), sendo necessário romper com essa perspectiva de atuação.

Dessa forma, Macedo e Dimenstein (2012) afirmam que é necessária a redefinição dos processos de trabalho do(a) psicólogo(a) nas políticas públicas, a partir de uma intervenção de base territorial, em rede e intersetorial, que exige que o(a) profissional transite por outros saberes, em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo também uma relação com a comunidade. Assim, faz-se necessária,

A visão que aponta para a historicidade dos fenômenos aponta para práticas voltadas para a promoção dos indivíduos, para seu engajamento na luta por uma vida melhor, contribui para a transformação porque busca a gênese dos fenômenos a serem modificados (vivências, sentimentos, ações) na realidade histórica e material que os constituiu; busca explicitar as mediações presentes neste processo (Gonçalves, 2003, p. 291)

Nesse sentido, compreendemos que explicitar as mediações presentes no processo de constituição destas subjetividades passa pelo diálogo com outros saberes. Essa atuação pode ser enriquecida pela interdisciplinaridade, abrindo outras possibilidades de análise e intervenção no campo das políticas públicas.

Segundo Perez e Passone (2013, p. 627), as ações da Psicologia contribuem com as políticas públicas ao “problematizar e enfatizar a presença do sujeito e da subjetividade”, a partir da problematização e do debate da agenda política, do controle social, bem como participando dos conselhos deliberativos, e contribuindo com a elaboração, implementação e avaliação dos serviços ofertados à população. Além disso, os autores destacam as contribuições no âmbito da produção de conhecimento por meio de pesquisas voltadas à área (Perez; Passone, 2013).

Um aspecto fundamental dessa atuação é apresentado por Silva e Carvalhaes (2016), ao defenderem

a necessidade do(a) psicólogo(a) reconhecer-se como agente político capaz de contribuir para as construções coletivas de mudanças na realidade das comunidades onde atua, como também contribuir para que os moradores destas localidades se reconheçam como sujeito de direitos (Silva; Carvalhaes, 2016, p. 252).

Dessa forma, exige-se uma visão que não separe o aspecto profissional do objeto de sua intervenção, mas que esse possa ser inserido como agente ativo da intervenção, rompendo com a ideia de que há uma hierarquia de saberes entre o popular e o científico/profissional.

Alinhando o trabalho em equipe e a integração do usuário do serviço à ação, há uma “descentralização do saber psi, o que leva à abertura a novas esferas práticas e teóricas, engendradas em meio a interlocuções interdisciplinares e comunitárias que potencializam diferentes e múltiplas formas de entendimento e intervenção” (Silva; Carvalhaes, 2016, p. 253).

Na tentativa de compreender como esse trabalho ocorre na prática, seus desafios e possibilidades, Macedo e Dimenstein (2012) desenvolveram uma pesquisa no âmbito da

saúde e da assistência social com psicólogos(as) que atuavam em *Unidades Básicas de Saúde* (UBS) e em *Centros de Referência de Assistência Social* (CRAS) da cidade de Natal - RN. Dentre os desafios encontrados, destacam-se condições de trabalho precárias, falta de estrutura, rotatividade de profissionais, baixos salários, pouco respaldo institucional, além de uma transposição de teorias e métodos clínicos ao contexto das políticas públicas, potencializando intervenções individualizadas, com pouco trabalho interdisciplinar. Além disso, por mais que os profissionais entrevistados identificassem, em sua realidade, demandas complexas relacionadas ao contexto político, econômico, histórico e social em que o serviço e os usuários estavam inseridos, suas intervenções não abarcavam essas dimensões.

Outro aspecto observado pelos autores da pesquisa, refere-se ao estranhamento dos profissionais em relação às peculiaridades da atuação nas políticas e às diferentes exigências de postura e atuação, para o qual não se consideravam preparados pela formação. O sentimento de impotência frente ao sofrimento vivenciado pelo público atendido também esteve presente nas falas dos(as) entrevistados(as). Contudo, eles(as) também conseguiram identificar momentos nos quais problematizaram a realidade e sentiram-se transformados pela atuação junto àquelas

comunidades, o que vai ao encontro da necessidade de reinvenção apontada por Silva e Carvalhaes (2016) nessa problemática. Sendo assim, ao refletirem sobre o trabalho do(a) psicólogo(a) nas políticas pesquisadas, Macedo e Dimenstein (2012) concluem ser necessário que

[...] possamos reafirmar o agir criativo de atuar nessas políticas (saúde e assistência social), constituídas historicamente a partir da luta dos movimentos sociais (dimensão sócio-política) com plataformas reivindicatórias e de críticas à realidade brasileira, de maneira a configurar (e manter) o campo social como um espaço em permanente reconstrução, no desejo de invenção da vida, da saúde e da cidadania do nosso povo (Macedo; Dimenstein, 2012, p. 191).

Em relação às políticas públicas destinadas à infância e adolescência e a atuação do(a) psicólogo(a), é importante considerar as mudanças nas concepções sobre este segmento populacional no Brasil, conforme abordamos, bem como as alterações nas políticas destinadas a esse público, ao longo de nossa história.

Nesse sentido, é necessário também compreender que diferentes concepções de adolescência perpassam a Psicologia, considerando que

[...] a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. [...] A adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significado e interpretado pelo homem. Há marcas que a sociedade destaca e significa. Mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo são marcas que a sociedade destacou. Muitas outras coisas podem estar acontecendo nessa época da vida no indivíduo e nós não as destacamos, assim como essas mesmas coisas podem estar acontecendo em outros períodos da vida e nós também não as marcamos (Ozella, 2002, p. 21)

Outro aspecto a ser levado em conta é que, embora a profissão de psicólogo(a) tenha sido regulamentada somente em 1962, houve práticas psicológicas por parte de outros profissionais em diversas áreas, destacadas por Andrade e Silva (2023) como campo da assistência à infância e adolescência.

Os autores afirmam que a função do(a) psicólogo(a), anteriormente à regulamentação e durante vários anos após regulamentada a profissão, estava relacionada às práticas de classificação e categorização dos menores, atendendo ao contexto político vigente no Brasil até o fim da ditadura militar. A estratégia de educação pelo trabalho que permeou a política social brasileira contou com o apoio do saber psicológico, que se tornou um importante aliado do *Juizado de*

Menores, criado em meados da década de 1920. Nesse contexto, cabia ao(a) psicólogo(a), atestar a (a)normalidade dos menores e suas famílias, com visões naturalizantes e patologizantes, contribuindo com o processo educativo iniciado na década de 1930. Andrade e Silva (2023, p. 21) destacam que “os discursos psicológicos contribuíram para construir o novo modelo de assistência à criança abandonada e ‘delinquente’ no Brasil”, especialmente a partir da criação dos *Códigos de Menores* de 1927 e 1979 (Andrade; Silva, 2023).

A partir de Oliveira (2011), Andrade e Silva (2023) refletem como o saber psicológico legitimava a exclusão e a culpabilização de crianças e adolescentes, por sua realidade social, a partir do conceito de *desvio*. Com a implantação da *Política Nacional de Bem-Estar do Menor* e das *Fundações de Bem-Estar do Menor* (FEBEMs), foi proposto um tratamento biopsicossocial para corrigir os desvios dos menores em situação irregular, do qual fazia parte a Psicologia. Nesse âmbito, a Psicologia já estava regulamentada enquanto profissão e passou a compor as equipes multiprofissionais dessas instituições disciplinares. Segundo Andrade e Silva (2023), as práticas psicológicas nesse contexto consistiam

[...] na elaboração de laudos para diagnosticar quadros psicopatológicos nos

adolescentes institucionalizados e para avaliar a pertinência da manutenção da internação, com foco prioritário na etiologia da infração e nas causas da “desestruturação” familiar. As práticas realizadas nesse período fizeram com que o profissional da Psicologia ficasse reconhecido pela sua capacidade de avaliar capacidades, normalidade ou patologia e pela produção de documentos (laudos e pareceres) para subsidiar decisões legais (Andrade; Silva, 2023, p. 23-24).

Assim, o(a) psicólogo(a) poderia ser compreendido como um auxiliar do juiz de menores, e sua ética estava voltada aos interesses das instituições e da “justiça”, para o “bem-estar” da sociedade. Nesta perspectiva, Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) afirmam que o discurso da Psicologia, com o *status* de cientificidade, contribuiu para uma fragmentação do indivíduo em relação à sociedade e da infância pobre em relação à família, vista como incapaz de gerir seus membros, contribuindo para a cultura de institucionalização dos menores vigentes no período. Para as autoras,

O discurso científico vem produzir subjetividades desqualificadas – famílias incompetentes e negligentes – colocando os sujeitos em uma posição de tutela em relação ao conhecimento dos especialistas, em especial do campo da Psicologia. As práticas psi, ao

constituírem uma infância tida como ideal, desejável, normal, produzem assim uma verdade sobre determinados modos de ser e viver a infância (Cruz; Hillesheim; Guareschi, 2005, p. 46).

Com a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990, um novo entendimento sobre a infância e seus direitos se instaurou no país. Com isso, a previsão de uma política de atendimento que deveria se estruturar em uma rede intersetorial, com vistas à proteção integral de crianças e adolescentes, eliminando-se o termo “menor”, e potencializando a convivência familiar. Contudo, Andrade e Silva (2023) destacam que a mudança na legislação não trouxe uma reformulação imediata das práticas dirigidas à infância e adolescência, mas que a inserção dos(as) psicólogos(as) nas políticas setoriais da saúde e assistência social propiciou reflexões acerca do trabalho do(a) psicólogo(a) no atendimento a crianças, adolescentes e suas famílias, com relação tanto a questões metodológicas quanto éticas, inclusive quanto à necessidade de uma atuação interdisciplinar e intersetorial (Andrade; Silva, 2023).

Por outro lado, Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005, p. 46) pontuam que o ECA, “embora dirigido a todas as crianças, apenas as pobres chegam ao conselho tutelar vítimas de maus-tratos e negligência familiar, o que leva a pensar que, na

inexistência de carência material, não se dá visibilidade a esta questão”. Assim, para as autoras, mesmo revendo a política de atendimento à infância, a partir da *Doutrina da Proteção Integral*, o ECA ainda propôs a classificação de crianças e adolescentes “em situação de risco”, que de modo geral sempre recai sobre aquelas oriundas de famílias pobres, e ainda prevê ações de institucionalização, na forma de acolhimento ou de medida socioeducativa, que, embora excepcionais, por vezes têm sido recorrentes na realidade dessas infâncias/adolescências (Cruz; Hillesheim; Guareschi, 2005).

No que se refere à política de atendimento socioeducativo inaugurada pelo ECA, mas efetivamente instituída com a *Lei nº 12.594/2012*, a Psicologia fará parte, desde o início, da equipe responsável pela execução da medida socioeducativa. É, portanto, importante compreendermos de modo mais detalhado esses aspectos da atuação da Psicologia na socioeducação.

3.2.1 O(A) psicólogo(a) como profissional da socioeducação: desafios e possibilidades

A compreensão da atuação do(a) psicólogo(a) na política de socioeducação envolve retomar alguns aspectos referentes às medidas socioeducativas, apresentadas no capítulo anterior, em que abordamos de modo mais detalhado sobre essa política pública.

Inicialmente, é mister considerar a política menorista que antecedeu a concepção da socioeducação, baseada na doutrina da situação irregular, e a complexidade que estrutura a socioeducação, como política fundamentada na doutrina da proteção integral, voltada à responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais, buscando abarcar aspectos sancionatórios e educativos, com vistas à integração social desses(as) adolescentes. Nesse sentido, o *Conselho Federal de Psicologia* (2021) pontua a introdução do termo socioeducativo – que, como vimos em Ranieri (2014), foi realizada pelo pedagogo e relator do ECA, Antônio Carlos Gomes da Costa – como “a grande contribuição deste termo é evidenciar o aspecto educativo das medidas, reforçando a quebra do paradigma punitivo, de coerção e correção que as práticas e instituições carregavam até o momento” (Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 35).

O atendimento socioeducativo convoca a uma atuação integrada de outros sistemas que compõem o *Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes*, desde o processo de apuração do ato infracional até a execução da medida socioeducativa, ou após a mesma, uma vez que o ECA também incluiu a necessidade de acompanhamento do egresso da medida socioeducativa, com vistas a sua proteção e integração social (Brasil, 1990).

Segundo o *Conselho Federal de Psicologia* (2021, p. 40), “essa dimensão de rede, de interconectividade é fundamental para que se deixe de lado a perspectiva individualizante que envolve o ato infracional”, e o próprio cumprimento da decisão judicial impõe que deva ser compreendida não enquanto pena, mas como medida socioeducativa. Nesse sentido, o referido colegiado compreende que o objetivo principal da socioeducação por meio de suas medidas é

exercer influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade e favorecendo a elaboração de um projeto de vida, tendo a função de possibilitar aos adolescentes atividades que lhes permitam repensar a vida e criar um novo projeto com autonomia e singularidade (Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 41).

Compreendemos o campo da Psicologia como de grande contribuição para o alcance deste objetivo que envolve o desenvolvimento de aspectos referentes à subjetividade do(a) adolescente autor(a) da prática infracional, para além do ato cometido. Diante dessa possibilidade de atuação, o(a) psicólogo(a) integra a composição das equipes multiprofissionais elencadas pela *Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*, para a execução tanto das medidas de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida, executadas pelos governos municipais, quanto da semiliberdade e da internação, responsabilidade dos governos estaduais (Brasil, 2006).

No entanto, a presença da Psicologia em instituições e serviços voltados a adolescentes considerados em conflito com a lei, como vimos, é anterior à promulgação do ECA e da estruturação do SINASE. Ela remonta ao período de vigência dos *Códigos de Menores*, com a função de auxiliar o poder judiciário no controle social dos menores, por meio de práticas de testagem e classificação dos sujeitos (in)válidos (Andrade; Silva, 2023).

Na socioeducação, enquanto uma proposta de ruptura com o paradigma anterior de atendimento a adolescentes envolvidos(as) em práticas infracionais, o *Conselho Federal de Psicologia* (2021), por meio das *Referências técnicas para*

atuação de psicólogos(as) no âmbito das medidas socioeducativas, produzidas pelo Centro de Referência Técnica sobre Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), ressalta a importância de o profissional inserido neste contexto romper com a ideia de produção de verdades sobre adolescentes com práticas que tenham por objetivo munir o poder judiciário de parâmetros para controle social. Em vez disso, propõe-se a construção de práticas que vão além de relatórios e outros documentos produzidos durante a execução das medidas socioeducativas.

[...] a preocupação é atentar para que avaliações, pareceres, atendimentos individuais e grupais, análise de casos, planos de trabalho configurem-se menos como uma prática de julgamento e verificação da verdade e mais como uma análise com o(a) adolescente a respeito das condições que produzem sua vida. Mais do que reduzir-se a uma ferramenta para o Judiciário, tais análises devem partir de uma prática que deve ser coletiva, articulando também outros profissionais na intenção de produzir um plano de atendimento individual e institucional que possibilite uma ação interdisciplinar e intersetorial no ato socioeducativo, que deve priorizar o sistema de garantia de direitos (Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 47).

Assim, a orientação do colegiado é que a atuação profissional se organize a partir de alguns princípios, sendo eles: a) *concepção dialógica do saber*, a partir de uma escuta que abarque tanto o saber psicológico, quanto de outros campos de conhecimento e do saber oriundo da experiência vivida pelo(a) adolescente e por sua família e comunidade; b) *concepção de proteção integral e modos de ação*, o que envolve uma atuação interdisciplinar e intersetorial, que integre diferentes atores e serviços na execução da medida socioeducativa e abarque as múltiplas dimensões da adolescência e da violência, como marcadores de raça, gênero e classe, exigindo um aperfeiçoamento profissional constante; c) *equipe profissional*, ou seja, o(a) psicólogo(a) não é o único a intervir junto ao(à) adolescente, família e comunidade, assim a ação deve ser coletiva e dialogada, com a partilha de conceitos, teorias e metodologias, atentando-se para a complexidade das relações institucionais e profissionais, com uma escuta também voltada para a equipe e reflexões sobre as condições e os processos de trabalho (Conselho Federal de Psicologia, 2021).

Nessa perspectiva, a atuação no campo da socioeducação deve considerar também os princípios presentes no *Código de Ética Profissional do Psicólogo*

(Conselho Federal de Psicologia, 2005), os quais destacamos os seguintes:

I - O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos; II - O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 7).

Na política de socioeducação, espera-se do(a) psicólogo(a) uma atuação com compromisso ético, político e social, seja em medidas executadas no meio aberto ou de restrição/privação de liberdade, incluindo a medida cautelar de internação provisória. Para a *Comissão Regional de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro* (CRP-RJ),

A Psicologia, na execução de medida socioeducativa e no acautelamento, realiza suas atividades numa perspectiva interdisciplinar, tendo como ênfase o atendimento psicossocial, o acolhimento e o acompanhamento do/da adolescente e de sua família, compreendendo os

contextos sociais, históricos, políticos e econômicos (Comissão Regional de Direitos Humanos do CRP-RJ, 2016, p. 30)

Para essa perspectiva de trabalho, é necessária uma formação que priorize o debate acerca do atravessamento das questões sociais na constituição das subjetividades, possibilitando a construção de estratégias diferentes da tradição clínica que sustentou a Psicologia durante tanto tempo. Contudo, Santos e Menandro (2017, p. 110) afirmam que “não são estudados os modelos teóricos e práticos de intervenção psicossocial com a mesma intensidade que aprendemos os modelos clínico-privados”, o que nos permite destacar a importância da reformulação das diretrizes curriculares nos últimos anos, que concede à perspectiva psicossocial um lugar próprio na graduação.

Outro aspecto destacado por essas autoras é que a sociedade demanda do(a) psicólogo(a) na socioeducação que o(a) adolescente seja “consertado” e preparado para um convívio social considerado “adequado”, desconsiderando as inadequações das condições de vida enfrentadas por esses sujeitos. (Santos; Menandro, 2017).

Com relação à atuação na política socioeducativa, precisamos considerar ainda que há diferenças no trabalho executado pelo(a) psicólogo(a) nas diferentes medidas

socioeducativas, dadas suas configurações, limites e possibilidades. As medidas de prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida, como previsto no ECA (Brasil, 1990) e no SINASE (Brasil, 2012), são desenvolvidas no território em que o(a) adolescente circula e no qual pode manter convivência contínua com sua família e comunidade. Já na semiliberdade, esse contato com seu círculo familiar e comunitário fica um pouco mais restrito, e, na internação, a privação de liberdade afasta temporariamente o(a) adolescente da circulação em seu território de origem, sendo a convivência familiar e comunitária ainda mais limitada e condicionada ao tipo de trabalho desenvolvido pelas instituições privativas de liberdade.

O meio aberto, do ponto de vista da legislação, constitui-se o campo prioritário para o atendimento socioeducativo (Brasil, 2012) e, segundo o *Conselho Federal de Psicologia* (2021), a perspectiva de trabalho do(a) psicólogo(a), nesta esfera, não possui uma delimitação tão clara, muitas vezes se confundindo com a dos demais profissionais que compõem as equipes como assistentes sociais, pedagogos(as) e educadores/orientadores sociais: “A especialidade de cada profissional, inclusive da(o) psicóloga(o), aparece nas reuniões de estudo, na discussão, no encaminhamento dos casos, no planejamento e na execução

dos grupos etc.” (Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 59). Em relação ao meio fechado, o *Conselho Federal de Psicologia* considera que há uma maior discriminação em relação às atribuições, mesmo com a perspectiva de ações conjuntas e interdisciplinares.

Todavia, em todos os contextos, o Conselho destaca a importância do acolhimento do(a) adolescente e seus familiares, a partir de uma escuta qualificada que considere sua subjetividade imbricada em suas condições materiais, sociais e históricas (Conselho Federal de Psicologia, 2021). Sobre esta prática, Almeida, Marinho e Zappe (2021) consideram a escuta como uma importante ferramenta na atuação do(a) psicólogo(a) na socioeducação, uma vez que “pode oferecer ao adolescente um lugar de protagonismo e reconhecimento, pois ele poderá construir uma narrativa pessoal sobre seus atos, seu passado, sua inserção no contexto socioeducativo e seus projetos para o futuro (Almeida, Marinho e Zappe, 2021, p. 60).

Não obstante os aspectos do trabalho socioeducativo, ora apresentados, referirem-se, de modo geral, à atuação do profissional de Psicologia, no âmbito de todas as medidas socioeducativas, considerando o escopo da pesquisa desenvolvida, buscamos refletir, de modo específico, sobre a

atuação do(a) psicólogo(a) nas medidas privativas de liberdade.

3.2.1.1 A atuação do(a) psicólogo(a) em medidas privativas de liberdade

A privação da liberdade de adolescentes no sistema socioeducativo está presente em duas situações: na medida cautelar de internação provisória e na medida socioeducativa de internação, incluída a modalidade de internação por sanção. Considerando que privar alguém de sua liberdade envolve a suspensão do direito de ir e vir, trata-se de uma decisão voltada a situações mais graves que, conforme o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, envolvam grave ameaça ou violência, a reiteração do cometimento de infrações graves e/ou o descumprimento de medida mais branda anteriormente exposta (Brasil, 1990).

No caso da internação provisória, que constitui medida de acautelamento, anterior à sentença, o(a) adolescente permanece em instituição fechada, afastado(a) do contexto familiar e comunitário pelo período de 45 dias, durante o qual o sistema de justiça busca julgar o caso, a fim de decidir quanto à responsabilidade ou não do(a) adolescente pelo ato infracional pelo qual foi representado. No caso de lhe ser atribuída a autoria e constatada a materialidade, o(a)

magistrado(a) pode aplicar quaisquer das medidas socioeducativas previstas pelo ordenamento jurídico (Brasil, 1990).

Nesse contexto, o(a) adolescente deve ter acesso a todos os direitos preconizados pelo ECA, com restrição apenas de sua liberdade, a partir do trabalho de uma equipe multiprofissional que pela característica de provisoriedade do acautelamento deve voltar seus esforços no sentido de acolher o(a) adolescente. Segundo as referências técnicas elaboradas pelo CREPOP/CFP, na internação provisória,

A atuação da(o) psicóloga(o) com os demais profissionais deve considerar a condição do(a) adolescente neste momento de espera da definição da medida socioeducativa com base na constatação e avaliação do ato infracional. Destaca-se a importância do processo de acolhimento e a demanda associada a elucidação dos desdobramentos judiciais que definirão qual será o tipo de medida socioeducativa a ser cumprida (Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 60).

O trabalho do(a) psicólogo(a) nesses casos envolve a elaboração de relatório avaliativo, a fim de subsidiar a decisão judicial, principalmente voltado à identificação das necessidades de intervenção no âmbito institucional e de atendimento pelas políticas setoriais, seja em caso de

permanência na privação de liberdade ou em seu retorno ao livre convívio social. Trata-se, pois, de uma atuação voltada à garantia de direitos, bem como a oferta de suporte em situações de sofrimento psíquico e violências.

Na execução da medida socioeducativa de internação que, como vimos, possui prazo indeterminado, não superior a três anos, o(a) adolescente pode permanecer na instituição em que cumpriu a internação provisória, quando a essa atender ambas as modalidades, ou ser encaminhado a uma instituição voltada especificamente ao cumprimento da medida socioeducativa de internação (Brasil, 1990). Cabe lembrar que, no estado do Paraná, há unidades como *CENSE Londrina I* e *CENSE Curitiba* que atendem somente a internação provisória. Em caso de sentença aplicando medida socioeducativa de internação o(a) adolescente é transferido para outro centro socioeducativo, conforme a *Resolução nº 12/2024 da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania*.

Através dessa medida, a tarefa inicial da equipe multiprofissional é a construção do *Plano Individual de Atendimento* (PIA), documento orientador do trabalho socioeducativo que deverá ser desenvolvido junto ao(à) adolescente e sua família. Segundo o *Conselho Federal de Psicologia* (2021), o(a) psicólogo(a) deve contribuir com a identificação das condições em que se deu o ato infracional na

história de vida do adolescente e a sua percepção quanto a essa trajetória, auxiliando-o na construção de seu projeto de vida, a partir da compreensão das fragilidades e potencialidades presentes em seu contexto pessoal e social. Além disso, no PIA, cada profissional, incluindo o(a) psicólogo(a) deverá relacionar quais as intervenções de sua competência, estabelecendo um compromisso com o sujeito da intervenção, seus familiares e demais componentes da equipe.

Em relação às possibilidades de atuação nesse contexto, de modo geral, verificamos as mesmas atividades que compõem a atuação em outras medidas socioeducativas: atendimento psicológico individual, atendimento em grupo, participação em estudos de casos e conselhos disciplinares, atendimento familiar, visitas técnicas domiciliares, elaboração de relatórios e realização de encaminhamentos a outros serviços e políticas, e articulação com a rede (Martins, 2015; Mayer, 2017; Santos; Menandro, 2017; Almeida, Marinho e Zappe, 2021).

Em relação ao atendimento individual, Santos e Menandro (2017) verificaram uma tendência ao modelo clínico tradicional, sendo importante a adoção de outras perspectivas de forma a possibilitar a construção de novos sentidos para a trajetória desses(as) adolescentes. Assim como verificado por Mayer (2017), essa abordagem evitaria incorrer

em práticas patologizantes e de categorização presentes na história da psicologia no atendimento a essa população.

No estudo realizado por Almeida, Marinho e Zappe (2021), verificou-se que o grupo constitui importante dispositivo para a intervenção do(a) psicólogo(a) na socioeducação, ao possibilitar a problematização de questões sociais, o exercício da cidadania de adolescentes e/ou familiares, além de permitir uma troca de conhecimentos com outros profissionais que podem atuar em conjunto ao(à) psicólogo(a). Exemplo disso é a experiência interdisciplinar relatada por Paludo *et al.* (2021), por meio de oficinas temáticas acerca de assuntos voltados à realidade dos adolescentes atendidos em um CENSE do Paraná, conduzidas por profissionais da psicologia, serviço social e pedagogia. Acerca dessa modalidade de intervenção, Almeida, Marinho e Zappe (2021) afirmam que

As práticas grupais salientam o quanto a atuação do psicólogo, independentemente de sua filiação teórica e do uso de técnicas específicas, deve também se situar no contexto institucional, garantindo o direito à dignidade, considerando as peculiaridades da adolescência e da privação de liberdade (Almeida; Marinho; Zappe, 2021, p. 64).

Uma outra perspectiva a ser considerada no trabalho na medida de internação é o princípio da incompletude institucional, destacada pela *Lei nº 12.594/2012* que instituiu o SINASE. Sobre este assunto, o *Conselho Federal de Psicologia* (2021) destaca que

Embora o(a) adolescente esteja em privação de liberdade, a abertura para o mundo extramuros se faz em dois sentidos, ao estabelecer estratégias de trânsito de fora para dentro e de dentro para fora da instituição. Isso ocorre por meio da entrada de grupos, instituições que desenvolvem programas e atividades específicas (orientação sexual, programa de redução de danos, atividades culturais, esportivas, religiosas etc.) e da saída do(a) adolescente, em um processo gradual de retorno e participação em atividades de sua comunidade (Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 63-64).

Dessa forma, o(a) psicólogo(a) deve atuar de modo a realizar articulações, por meio de reuniões técnicas, visitas institucionais e do mapeamento do território de origem do(a) adolescente ou em que a unidade socioeducativa esteja localizada, a fim de contribuir para o acesso a direitos durante a execução e cumprimento da medida socioeducativa (Conselho Federal de Psicologia, 2021).

No que concerne à elaboração de relatórios, a medida socioeducativa de internação precisa ser reavaliada a cada seis meses, sendo primordial o envio deste documento para a reavaliação da medida. No documento elaborado pela equipe multiprofissional, o(a) psicólogo(a) deve construir a sua escrita a partir dos parâmetros éticos e técnicos, previstos pela *Resolução nº 06/2019 do Conselho Federal de Psicologia*, compartilhando apenas as informações relevantes ao processo socioeducativo, bem como enfatizar a historicidade e a dinamicidade dos fenômenos psicológicos analisados durante a internação. A confecção desse documento deve materializar o trabalho realizado com o(a) adolescente, mas não pode se sobrepor à intervenção propriamente dita, tornando-se meramente um procedimento burocrático e desconectado do trabalho socioeducativo (Santos; Menandro, 2017).

Assim, a atuação do(a) psicólogo(a) na socioeducação deve ser pautada, como vimos, no acolhimento, escuta, intervenções individuais e grupos e encaminhamentos que se fizerem necessários, não sendo possível desconsiderar a característica interdisciplinar deste trabalho, conforme podemos observar nas orientações do *Conselho Federal de Psicologia* (2021) e em autores como Mayer (2017) e Santos e Menandro (2017).

Nesses estudos, verificamos que a interdisciplinaridade está presente em todo processo socioeducativo, sendo importante o alinhamento entre o(a) psicólogo(a) e os demais membros da equipe. Para Santos e Menandro (2017), a construção de espaços de diálogos para trocas entre os profissionais é fundamental. Mayer (2017), por seu turno, destaca como a gestão das unidades pode contribuir no alinhamento e mediação das relações entre os profissionais. Tanto a autora como Funck, Oliveira e Schlichting (2018), sugere que os momentos de estudos de caso possam ser priorizados para esta finalidade, assim como reuniões de equipes e formações a serem promovidas com vistas à busca pelo aprimoramento e para aquisição de novos conhecimentos, além da adoção de uma postura interdisciplinar por parte do profissional de psicologia (Mayer, 2017). Uma outra perspectiva apresentada por Mayer refere-se a como a interdisciplinaridade pode contribuir não só com a melhoria no atendimento ofertado ao(à) adolescente, mas como possibilidade de acolhimento de angústias dos próprios profissionais frente aos desafios e complexidades presentes na realidade de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (Mayer, 2017).

Sobre esse trabalho interdisciplinar do(a) psicólogo(a), destacando especialmente a relação com os profissionais do serviço social, Costa e Mendonça (2016) alertam que

A especificidade da atuação da(o) Psicóloga(o), de atingir a subjetividade do adolescente, de simbolização do seu ato dentro da equipe multidisciplinar implica a impossibilidade de substituição da(o) Psicóloga(o) pelo assistente social e vice-versa, indicando a necessidade de que o trabalho dos profissionais das áreas de Psicologia e Serviço Social seja de complementaridade. Torna-se patente a necessidade de esclarecer a função de ambos os profissionais, para que de fato se tenha a interdisciplinaridade objetivada na atuação psicossocial, em vez de confundilas e misturá-las (Costa; Mendonça, 2016, p. 54).

Assim, a interdisciplinaridade não envolve sobreposições, mas compartilhá-las por meio de um diálogo constante, conforme estudamos com Tavares (2018), em um processo que busca conhecer o(a) adolescente e sua família para atendê-los em todas as dimensões de sua vida (Costa; Mendonça, 2016). Contudo, alguns desafios podem dificultar essa atuação, como a defasagem de profissionais na composição das equipes e formações que não abordam a interdisciplinaridade em seus currículos, conforme verificado por Santos e Menandro (2017).

Mesmo diante de um cenário de desafios, partilhamos da compreensão de Almeida, Marinho e Zappe (2021) de que, no contexto da privação de liberdade,

Atuando como mediador e agente de mudança, o psicólogo poderá construir uma rede entre os jovens e diferentes contextos e personagens sociais, o que demonstra que a inserção desse profissional pode ocorrer de maneira criativa e implicada, baseada em diferentes teorias, mas principalmente, pautada pelo compromisso ético-político com a proteção integral e a garantia de direitos (Almeida; Marinho; Zappe, 2021, p. 67).

Esperamos, assim, que a estrutura física que restringe a liberdade do(a) adolescente, tanto na internação provisória quanto na internação, não impeça o(a) psicólogo(a) de superar as adversidades e reinventar suas práticas. Essas práticas devem estar alinhadas a uma atuação comprometida com o processo de transformação social, considerando tanto a realidade em que o(a) profissional está inserido quanto os conflitos com a lei vivenciados pelos adolescentes.

**ANÁLISE DA SOCIOEDUCAÇÃO
NO PARANÁ:
DAS PERCEPÇÕES DOS(AS)
PSICÓLOGOS(AS) DOS CENSEs À
INTERDISCIPLINARIDADE**



A atuação de psicólogos(as) no campo da socioeducação, como vimos ao longo deste livro, é anterior à proposição desta política enquanto forma de responsabilização para adolescentes autores(as) de práticas infracionais. A Psicologia atua com este público desde sua inserção formal como profissão no país, em 1962, período em que o *Código de Menores* de 1927 estava vigente.

Com a doutrina da proteção integral instituída pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* e a expansão de políticas públicas voltadas ao público infanto-juvenil, a presença de psicólogos(as) foi ampliada nestes espaços. O SINASE prevê esta categoria profissional nos quadros das equipes mínimas dos programas de atendimento socioeducativo em todas as modalidades de medidas socioeducativas. Ao considerarmos as medidas executadas no contexto de privação de liberdade, no Paraná, os locais de atuação de psicólogos(as) nos programas de internação provisória e internação são denominados Centros de Socioeducação.

Nessa pesquisa, buscamos analisar a percepção desses profissionais acerca da interdisciplinaridade em seus espaços de trabalho com adolescentes em internação provisória e em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Para tanto, coletamos as informações por meio da aplicação de questionários on-line e de entrevistas virtuais. A partir desses

instrumentos, desenvolvemos uma análise crítico-descritiva que permitisse promover reflexões sobre o trabalho do(a) psicólogo(a) na socioeducação e sobre os desafios e as possibilidades da interdisciplinaridade neste contexto com vistas ao melhor atendimento ao(à) adolescente responsável pela prática de atos infracionais, e sua família.

Do universo de 41 profissionais de psicologia atuantes em *Centros de Socioeducação*, conforme informação da *Coordenação de Gestão do Atendimento Socioeducativo* (CGS) da *Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná* (SEJU), 27 psicólogos(as) aceitaram participar da pesquisa, por meio da resposta ao questionário o que corresponde a 65,85% do total de psicólogos(as) lotados nos CENSEs naquele período. Na segunda etapa da pesquisa de campo, conforme proposto na Metodologia, 40% dos respondentes foram convidados para participar da entrevista, compondo o universo de 11 profissionais. Para seleção dos entrevistados, buscamos contemplar psicólogos(as) lotados em CENSEs das quatro regiões do estado, sem que se repetisse a unidade socioeducativa dos entrevistados. Porém, houve recusa de um dos selecionados para a fase de entrevistas, sendo assim realizamos, efetivamente, a entrevista com 10 profissionais. Ao apresentarmos os resultados dessas entrevistas, buscamos destacar trechos das falas dos

entrevistados, e, para garantir a preservação da identidade e o compromisso ético firmado com os(as) participantes, os(as) psicólogos(as) foram nominados pela letra *P*, seguida da numeração de 1 a 10.

Para apresentação e discussão dos dados obtidos, tanto por meio dos questionários quanto das entrevistas, a análise dos resultados foi organizada a partir dos seguintes critérios: perfil dos(as) psicólogos(as) e das equipes dos CENSEs; atuação dos(as) profissionais de Psicologia nestas unidades; as concepções dos(as) participantes a respeito da interdisciplinaridade na socioeducação; e os desafios e potencialidades elencados por estes(as) psicólogos(as) para uma atuação profissional interdisciplinar nos *Centros de Socioeducação*.

4.1 Perfil dos(as) psicólogos(as) e das equipes dos CENSEs

A pesquisa quali-quantitativa desenvolvida junto aos(as) psicólogos(as) dos CENSEs teve como objetivo analisar a relação entre Psicologia e interdisciplinaridade na socioeducação, sob a perspectiva de psicólogos(as) que atuam nos *Centros de Socioeducação do Paraná*, a partir do método do materialismo histórico dialético. Dessa forma, compreendemos que, para análise, precisamos inicialmente

conhecer os participantes da pesquisa, buscando construir o perfil dos(as) psicólogos(as), a partir de referenciais de gênero, faixa etária, grau de escolaridade, tipo de instituição de ensino superior formadora e tempo de formação. Também buscamos apresentar informações sobre o perfil das unidades socioeducativas em que estes(as) profissionais atuavam, gênero dos/as adolescentes atendidos/as, capacidade de atendimento dos CENSEs, e a composição das equipes multiprofissionais.

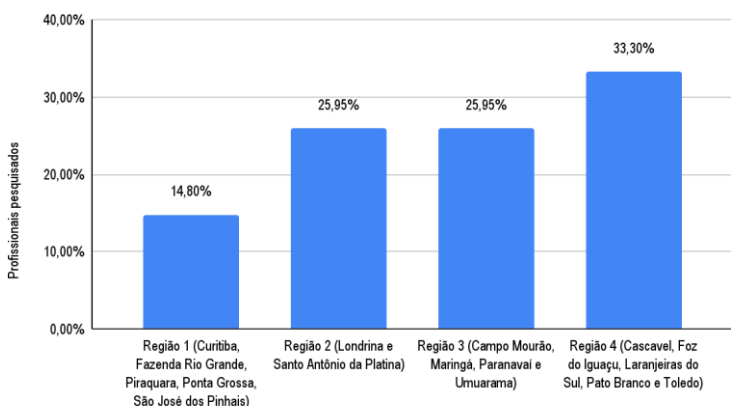
Outro aspecto buscado na pesquisa foi a localização do CENSE de origem dos(as) participantes do questionário, uma vez que estas unidades socioeducativas estão localizadas em diferentes regiões do estado do Paraná, conforme divisão elaborada pela SEJU.

Desta forma, apresentamos a seguir a caracterização dos(as) profissionais que responderam ao questionário, sendo importante destacar que, a partir da proporção de profissionais em cada região, definimos a seleção dos(as) participantes que foram convidados para a fase da entrevista.

A partir do Figura 2, observamos que, dos(as) 27 participantes do questionário da pesquisa, 14,8% eram oriundos de CENSEs localizados na Região 1 do estado, que compreende os municípios de Curitiba, Fazenda Rio Grande, Piraquara, Ponta Grossa e São José dos Pinhais; 25,95% de

unidades da Região 2 (Londrina e Santo Antônio da Platina) e o mesmo percentual da Região 3 (Campo Mourão, Maringá, Paranavaí e Umuarama); sendo a maior parte (33,3%) oriundos da Região 4, abrangendo as unidades localizadas em Cascavel, Foz do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Pato Branco e Toledo. Assim, todas as regiões do estado encontram-se representadas na amostra de participantes desta pesquisa.

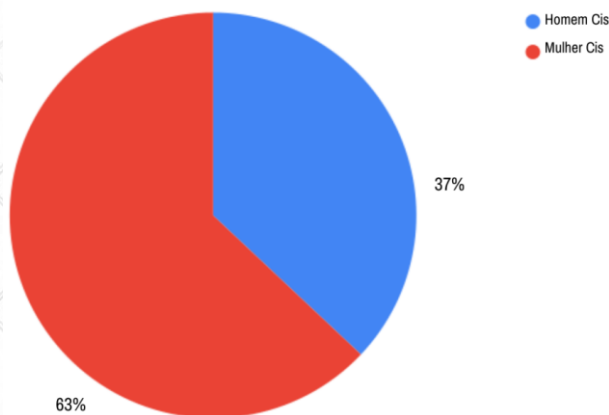
Figura 2 - Região das unidades socioeducativas do Paraná de origem dos(as) participantes da pesquisa que atuam nos CENSEs.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

Na Figura 3, apresentamos as características dos(as) profissionais de psicologia dos CENSEs, no que se refere à identificação de gênero.

Figura 3 - Identificação de gênero dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

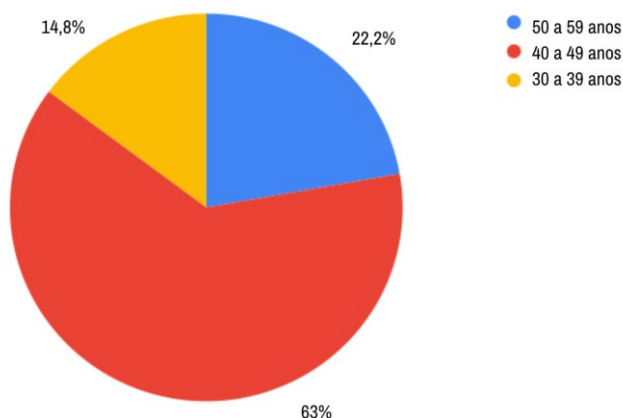
O questionário aplicado aos participantes da pesquisa apresentava quatro opções de identidade de gênero: mulher cis, homens cis, mulher trans e homem trans, além de uma alternativa aberta que permitia aos(as) participantes a inclusão de outra identidade de gênero. Assim sendo, de acordo com os dados levantados na pesquisa, 63% dos(as) profissionais declararam a identificação como mulheres cis, enquanto 37% se identificaram como homens cis, conforme especificado na Figura 3.

Esses dados se assemelham ao encontrado em pesquisas sobre os(as) profissionais de Psicologia ao longo da história, conforme descrito por Pereira e Pereira Neto (2003). De acordo com esse estudo, a profissão é ocupada de forma

majoritária por mulheres, indo ao encontro também do resultado do último levantamento nacional, publicado pelo *Conselho Federal de Psicologia*, em 2022. Segundo Sandall, Queiroga e Gondim (2022), a pesquisa apontou a presença de 79,2% de profissionais identificados com gênero feminino, 20,1% com o masculino e 0,7% como não-binários.

Em relação à faixa etária dos(as) profissionais, a Figura 4 nos permite verificar tratar-se de uma população composta de 63% de profissionais, entre 40 e 49 anos de idade, seguida de 22,2%, de 50 a 59 anos, e 14,8%, de 30 a 39 anos. Não houve a participação de profissionais de até 29 anos, nem acima dos 60 anos, na pesquisa junto aos CENSEs.

Figura 4 - Faixa etária dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs.



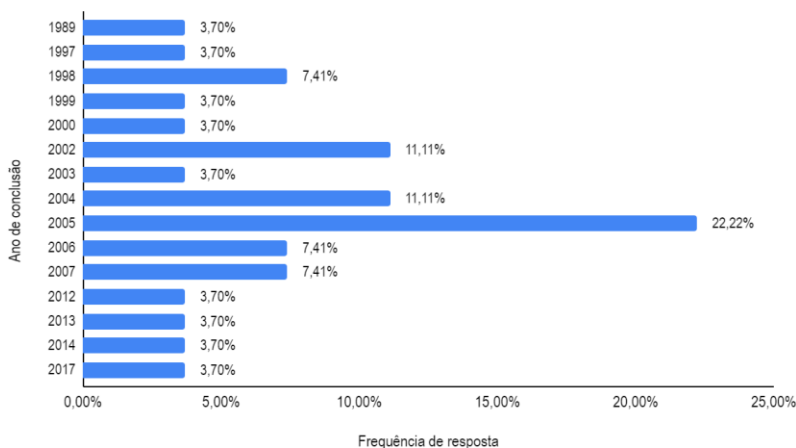
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

Ao compararmos esse resultado com a pesquisa nacional, verificamos que o Brasil conta com a maior parte dos(as) psicólogos(as) na faixa de 30 a 39 anos (32,6%), seguida por profissionais de 40 a 49 anos (22,1%), de até 29 anos (18%), de 50 a 59 anos (16%) e com mais de 60 anos de idade (11,4%) (Sandall; Queiroga; Gondim, 2022).

Como apresentamos anteriormente, para compreendermos o nível de instrução dos(as) profissionais de Psicologia que atuam nos CENSEs, abordamos alguns aspectos de sua formação: ano de conclusão do curso de graduação, tipo de instituição formadora - se pública ou privada -, e o grau de instrução alcançado. Os resultados estão representados nos gráficos das Figuras 5, 6 e 7.

Na Figura 5, verificamos que os(as) profissionais participantes da pesquisa concluíram a graduação em Psicologia entre os anos de 1989 e 2017, sendo que 22,22% deles informaram sua formação no ano de 2005; 11,11% graduaram-se em 2002, e o mesmo percentual, em 2004. Nos anos de 1998, 2006 e 2007, temos o mesmo percentual de graduados: 7,41%; e 3,7% dos participantes informou a conclusão do curso nos de 1989, 1997, 1999, 2000, 2003, 2012, 2013, 2014 e 2017.

Figura 5 - Ano de conclusão dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs pesquisados.

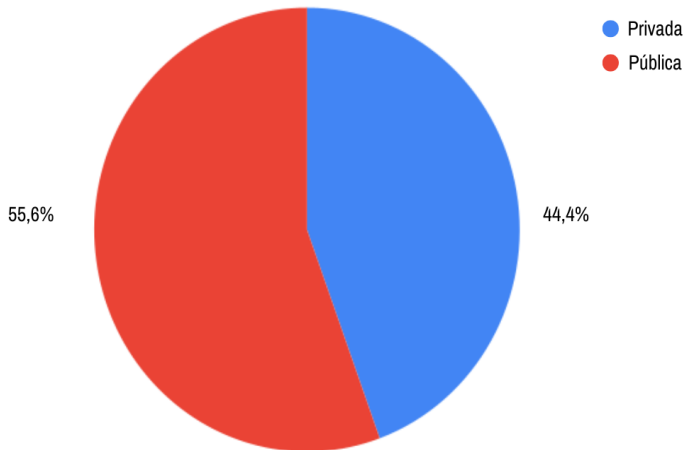


Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

A maior proporção de profissionais formados antes de 2006 pode ser explicada pelo fato de que no referido ano, o governo do Estado do Paraná realizou um concurso com número expressivo de vagas para psicólogos(as), que foram alocados em *Centros de Socioeducação*, dentre eles(as), a própria pesquisadora, autora deste livro.

Com relação ao tipo de instituição de ensino superior em que os(as) psicólogos(as) realizaram graduação em Psicologia, os dados foram representados pelo gráfico da Figura 6.

Figura 6 - Tipo de instituição de ensino superior cursada pelos(as) psicólogos(as).



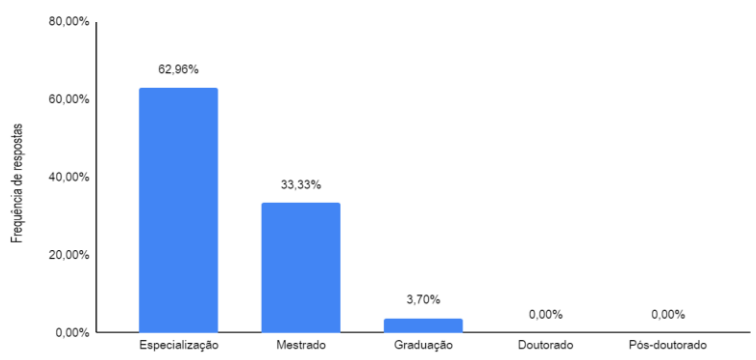
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

Assim, a partir da Figura 6, podemos observar que há uma ligeira diferença entre os tipos de instituições formadoras dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs: 55,6% oriundos de instituições públicas e 44,4% de instituições privadas. Conforme Pereira e Pereira Neto (2003) e Oliveira, Costa e Yamamoto (2022), os primeiros cursos de graduação em Psicologia, no Brasil, foram criados em instituições particulares, no ano de 1953, na *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* (PUC-Rio) e na *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PUC-RS). Cinco anos depois, em 1958, uma instituição pública, a *Universidade de São Paulo*, implantou o curso de Psicologia.

No Paraná, o primeiro curso de Psicologia também foi implantado em uma instituição privada, a *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, em 1968. Uma pesquisa do *Conselho Regional de Psicologia do Paraná*, realizada no ano de 2010, apontou que a maior parte das instituições formadoras no estado são do setor privado (Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 2010). Contudo, mesmo com a predominância de instituições particulares, a maioria dos(as) profissionais que participaram da pesquisa é oriunda de instituições de ensino superior públicas.

Para além da graduação, foi possível conhecermos o grau de instrução dos(as) psicólogos(as), conforme apresentamos no gráfico da Figura 7.

Figura 7 - Nível de escolaridade dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024

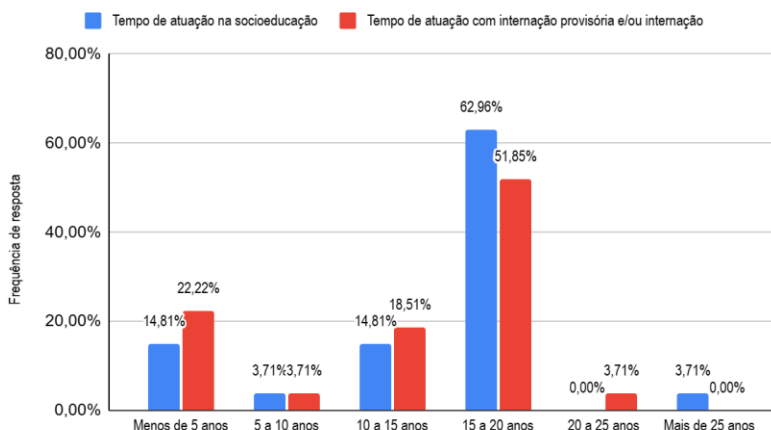
Dessa forma, no que se refere ao nível de escolaridade dos(as) profissionais de Psicologia que atuam nos CENSEs, observamos na Figura 7 que 62,96% possuem titulação de especialistas, 33,33% são mestres e 3,7% possuem apenas o curso de graduação.

Segundo levantamento realizado pelo *Conselho Regional de Psicologia do Paraná* (2010), a maior parte (76,6%) dos profissionais que atuavam no estado, naquele período, buscou continuidade da formação profissional por meio da pós-graduação. Os dados da pesquisa dos(as) profissionais de psicologia dos CENSEs corroboram este levantamento, posto que a maior parte dos participantes faziam parte do grupo de profissionais que atuavam no estado à época do levantamento do CRP.

Com relação à ausência de profissionais doutores ou pós-doutores, podemos refletir sobre a falta de incentivo por parte do governo do estado, que no plano de carreira do *Quadro Próprio do Poder Executivo - Lei nº 13.666/2002*, prevê a possibilidade de promoções apenas por cursos de especialização e de mestrado (Paraná, 2002). Assim, mesmo que o(a) profissional possua o doutorado, não haverá reconhecimento financeiro por parte do governo paranaense, o que pode desestimular a inserção de psicólogos(as) dos CENSEs neste nível de pós-graduação.

No que se refere à experiência profissional dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs, buscamos identificar o tempo de atuação na socioeducação, nas diversas modalidades de medidas e, também, de modo específico, nas medidas privativas de liberdade: internação provisória e internação, conforme gráfico apresentado na Figura 8.

Figura 8 - Tempo de atuação na execução de medidas socioeducativas.



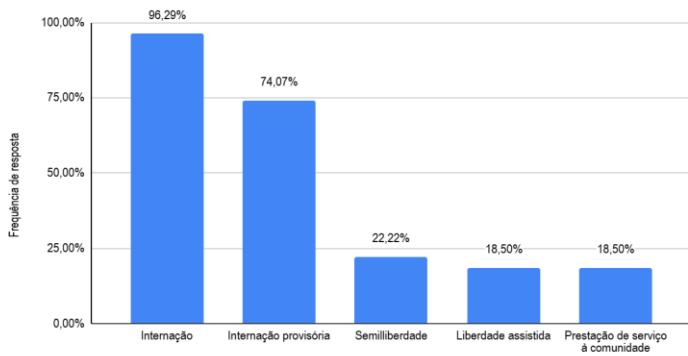
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

Com relação à experiência em medidas socioeducativas, observamos que 14,81% informaram atuar na socioeducação há menos de 5 anos; nesse mesmo período, 22,22% atuaram somente com internação provisória e/ou internação. Verificamos que há 3,71% que trabalham na socioeducação, entre 5 e 10 anos, e que este mesmo percentual

atua somente na internação provisória/internação. Já 14,81% estão atuando na socioeducação no período entre 10 e 15 anos. Nesse mesmo intervalo de tempo, 18,51% atuam com internação provisória e/ou internação. A maioria dos(as) participantes, 62,96%, atua no atendimento socioeducativo há mais de 15 anos e menos de 20 anos. Desse total, 51,85% têm o mesmo tempo de experiência em internação provisória e/ou internação. Em relação aos outros períodos, observamos que 3,7% atuam entre 20 a 25 anos, somente na internação provisória e/ou internação. Este mesmo percentual atua há mais de 25 anos em medidas socioeducativas, podendo abarcar as outras modalidades que não são privativas de liberdade.

Diante desses dados, consideramos que o grupo de participantes possui experiência na área, o que nos permite analisar mais detalhadamente a experiência em diferentes tipos de medidas socioeducativas, a partir do gráfico exibido na Figura 9.

Figura 9 - Experiência dos(as) psicólogos(as) em medidas socioeducativas.



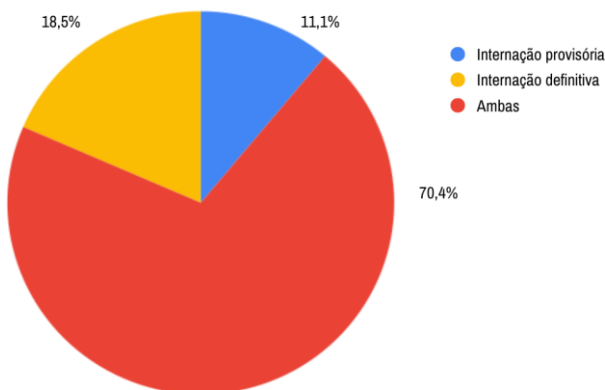
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

A partir da Figura 9, podemos observar que a maior parte dos(as) psicólogos(as) de CENSEs, que participaram da pesquisa (96,29%), possuem experiência nas medidas de internação; e 74,07% na internação provisória; 22,22% já tiveram experiência em semiliberdade, 18,5% em liberdade assistida e 18,5% na prestação de serviços à comunidade.

Restringindo essa questão ao momento em que responderam ao questionário da pesquisa, no qual estavam lotados em CENSEs, que são unidades exclusivas para privação de liberdade, buscamos identificar se havia profissionais que atuavam somente em uma das medidas privativas (internação provisória ou internação definitiva) ou

em ambas. Podemos conferir o resultado no gráfico da Figura 10.

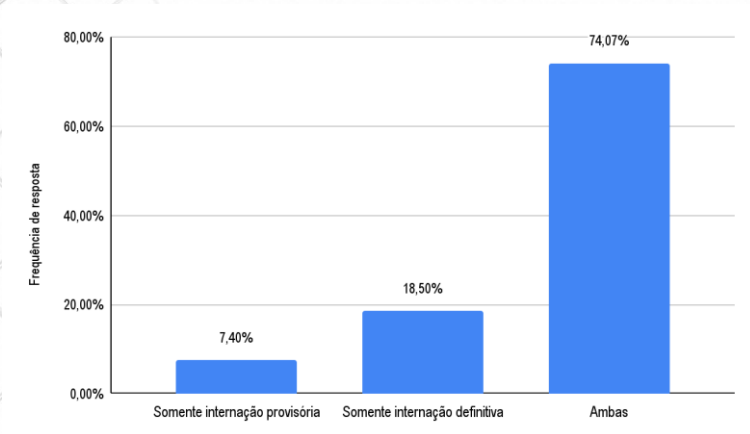
Figura 10 - Medida na qual os(as) psicólogos(as) dos CENSEs atuam.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

Conforme podemos analisar na Figura 10, 70,4% dos(as) participantes trabalhavam na execução tanto da internação provisória quanto da internação, enquanto apenas 18,5% atuavam exclusivamente com a internação definitiva e 11,1% somente com a internação provisória. Este resultado é influenciado pelo perfil de atendimento das unidades socioeducativas em que esses profissionais atuam, como podemos observar na Figura 11:

Figura 11 - Medidas executadas nos CENSEs em que os(as) psicólogos(as) atuam.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

Dessa forma, verificamos, no gráfico da Figura 11, que a maior parte dos(as) psicólogos(as) participantes da pesquisa (74,07%) atuava em CENSEs que executam tanto a internação provisória quanto a internação definitiva, 18,5% em unidades que atendem somente a internação definitiva, e 7,4% somente internação provisória.

Comparando o gráfico da Figura 10 com o da Figura 11, podemos observar que mesmo em CENSEs que atendem as duas opções de internação, é possível haver casos em que o(a) psicólogo(a) atue somente em uma delas.

Alguns(as) profissionais entrevistados(as) relataram a percepção de que, idealmente, mesmo em CENSEs mistos -

aqueles que atendem tanto internação provisória quanto internação definitiva -, deveriam contar com equipes específicas para cada tipo de programa. Contudo, devido à defasagem de profissionais e da estrutura física de algumas unidades, isto não seria possível.

Sobre essa problemática, é importante destacar a fala do entrevistado P3 que afirmou:

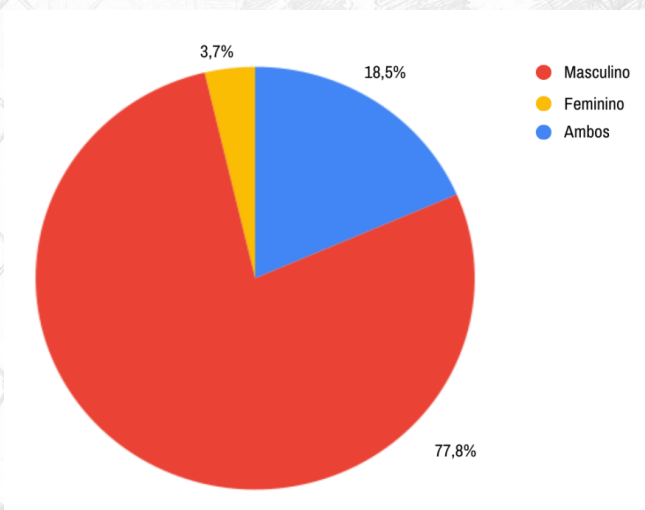
[...] teoricamente, no papel, a nossa unidade é uma unidade exclusiva de internação provisória. Porém, ao longo desses anos, aqui no CENSE [...], a gente convive com as questões de que nem sempre os meninos conseguem a vaga, uma vez que já receberam a medida de internação, em uma unidade que seja voltada para essa execução de medida. Então, é comum que meninos e meninas cumpram todo o seu período de internação aqui no CENSE [...] A princípio, todo mundo que está aqui atende na internação provisória. Mas, se o caso necessitar de permanecer aqui no CENSE, a gente se adequa para uma intervenção que seja mais adequada, que se encaixe mais no que pede a medida de internação (Entrevistado P3).

Dessa forma, verificamos que, embora o CENSE seja destinado somente para internação provisória, há casos em que, após a sentença, o(a) adolescente permanece nesse espaço, aguardando a transferência para um CENSE que atue

na modalidade de internação definitiva. Isso nem sempre ocorre de forma célere, fazendo com que o(a) profissional de Psicologia, como os demais membros da equipe, tenham que atender o(a) adolescente na medida socioeducativa de internação, mesmo que a unidade não seja para esta finalidade.

Com relação a outras características que diferenciam as unidades socioeducativas em que os(as) profissionais pesquisados trabalham, a seguir, podemos observar o gênero dos(as) adolescentes atendidos pelos CENSEs, conforme representado na Figura 12.

Figura 12 - Gênero(s) de adolescentes atendidos(as) nos CENSEs.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

Conforme observamos na Figura 12, a maior parte dos(as) participantes da pesquisa é oriunda de unidades socioeducativas que atendem somente adolescentes do gênero masculino; 18,5%, de ambos os gêneros; e 3,7% somente feminino. Esse resultado pode ser explicado pela configuração dos CENSEs no Paraná, que, conforme a *Resolução nº 12/2024* da SEJU, dispõe de 13 unidades que atendem exclusivamente o público masculino, 2 unidades o público feminino, e 4 unidades que atendem ambos os gêneros.

No que se refere aos recursos humanos que atuam nos CENSEs, além de psicólogos(as), essas unidades são compostas por diversos profissionais que atuam diretamente no atendimento ao(à) adolescente internado(a), havendo diferenças na composição da equipe de referência em cada local. Na Tabela 1, observamos as respostas dos participantes a essa questão.

Tabela 1 - Outras categorias profissionais que compõem a equipe de referência de atendimento aos(às) adolescentes nos CENSEs.

Categoria profissional	Frequência de resposta
Diretor(a)	100,00%
Agente de segurança socioeducativo	100,00%
Auxiliar ou técnico(a) de enfermagem	96,15%
Assistente social	84,46%

Pedagogo(a)	84,46%
Diretor(a) assistente	61,53%
Enfermeiro(a)	61,53%
Terapeuta ocupacional	50,00%
Odontólogo(a)	26,92%
Médico(a)	15,38%
Outros	26,92%

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

A partir desse resultado, observamos que os profissionais que atuam nas funções de diretor e agente de segurança socioeducativo são os mais presentes nas equipes socioeducativas, com 100% de frequência na resposta ao questionário, seguidos por auxiliares/técnicos de enfermagem, com 96,15%. Assistentes sociais e pedagogos(as) aparecem em 84,46% das equipes dos CENSEs participantes da pesquisa. Em 61,53% das respostas, verificamos a presença de diretores(as) assistentes e enfermeiros(as); em 50%, de terapeutas ocupacionais; em 26,92%, de odontólogos(as) e em 15,3% de médicos(as). Na opção “outros”, encontramos 26,92% de respondentes que sinalizaram funções variadas como sociólogo, professores, administrativos e motoristas.

Dessa forma, verificamos que, embora haja diferenças na composição das equipes, a presença de determinadas categorias é mais frequente do que de outras, indicando que o(a) psicólogo(a) desenvolve seu trabalho na socioeducação com a possibilidade de interface com outras profissões ou funções, em especial com diretores, agentes de segurança socioeducativos, auxiliares/técnicos de enfermagem, assistentes sociais e pedagogos.

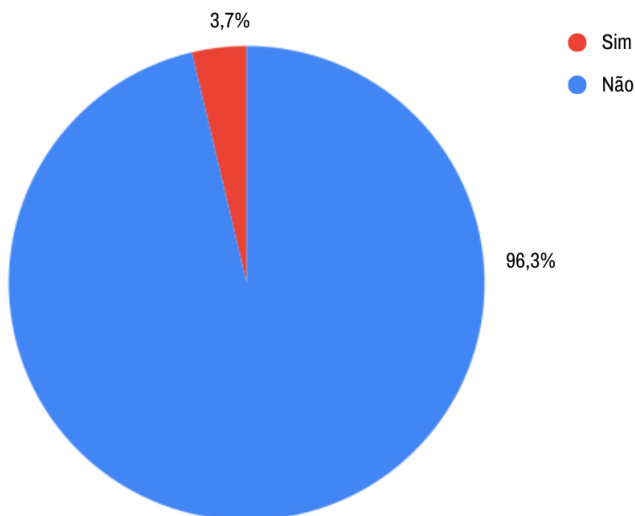
Assim, podemos afirmar que a atuação do(a) psicólogo(a) nos CENSEs é multiprofissional, sendo impossível que este(a) profissional atue sozinho(a) no atendimento socioeducativo, o que se justifica pelas características próprias da área e das demandas de intervenção, conforme previsto pelo próprio ordenamento do SINASE, em especial pela *Resolução nº 119/2006* do CONANDA, que destaca a composição das equipes mínimas dos programas socioeducativos de internação: diretor(a), coordenador(a) técnica(a), assistente social, psicólogo(a), pedagogo(a), advogado(a), profissionais necessários para o desenvolvimento de saúde, escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e administração, e socioeducadores(as) (Brasil, 2006).

Comparando a recomendação dessa resolução com os resultados da pesquisa, observamos a ausência da categoria

dos(as) advogados(as) na composição das equipes dos CENSEs, bem como do(a) coordenador(a) técnico(a), e uma diferença de terminologia - que não se encerra com a troca de termos, mas também de entendimento da função - entre a previsão de socioeducadores(as), que poderíamos entender como educadores(as) sociais, e a presença de agentes de segurança socioeducativos(as) nos quadros dos CENSEs. Sobre esse assunto, importante considerarmos que, no Paraná, antes de 2017, os profissionais responsáveis pela segurança socioeducativa nessas unidades eram educadores sociais, mas, com a *Lei nº 19.131/2017*, passaram a ser denominados *agentes de segurança socioeducativos* (Paraná, 2017).

Não obstante tenhamos observado a composição das equipes multiprofissionais, buscamos verificar a avaliação dos participantes da pesquisa quanto à adequação do número de profissionais nas equipes para atender as demandas dos(as) adolescentes nos CENSEs, conforme apresentamos no gráfico da Figura 13.

Figura 13 - Avaliação dos(as) psicólogos(as) quanto à adequação do número de profissionais que compõem a equipe multiprofissional do CENSE em que atuam.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora nos meses de outubro e novembro de 2024.

A partir da Figura 13, observamos que a maior parte dos(as) participantes do questionário (96,3%) considerou que o número de profissionais nas equipes dos CENSEs não estava adequado às necessidades do trabalho a ser desenvolvido, e somente um participante (3,7%) considerou a quantidade adequada. Sendo assim, é importante que o estado do Paraná realize a adequação de suas equipes para prover as condições necessárias ao desenvolvimento do programa socioeducativo, uma vez que o déficit de pessoal pode prejudicar o andamento

das atividades aos(as) adolescentes e a suas famílias, e, por consequência, as finalidades da medida socioeducativa.

Após conhecermos o perfil dos(as) psicólogos(as) que participaram desta pesquisa e algumas características dos CENSEs em que estes(as) profissionais atuam, com discussões a respeito de algumas condições materiais e históricas que atravessam os dados apresentados, consideramos importante compreender um pouco melhor a atuação da psicologia nas medidas privativas de liberdade no Paraná.

4.2 Da atuação do(a) psicólogo(a) nos CENSEs: formação e prática profissional

A partir da revisão de literatura realizada, observamos uma diversidade de ações que podem ser realizadas por profissionais de Psicologia na socioeducação. Na pesquisa aplicada, objetivamos compreender como a atuação de psicólogos(as) tem sido realizada no estado do Paraná, de modo específico nos CENSEs, identificando possíveis diferenças e convergências com o relatado em outras pesquisas e em referências técnicas para o trabalho do(a) psicólogo(a), analisando as condições históricas, políticas, sociais e culturais que o (im)possibilitam. Dentre tais condições, buscamos compreender um pouco sobre a percepção dos(as)

participantes também a respeito das contribuições da formação em Psicologia para atuação no campo da socioeducação.

Nesse processo, observamos que, na avaliação dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs, a graduação em Psicologia trouxe poucas contribuições no que se refere à especificidade do exercício profissional na socioeducação. Alguns relataram, inclusive, que ao prestarem o concurso para ingresso nas unidades socioeducativas, não tinham pleno conhecimento sobre a natureza desses espaços. Segundo P3, esse fato estaria relacionado a uma formação muito voltada à área clínica, sendo que, para ele,

[...] poderia ter contribuído um pouco mais se a formação da psicologia naquele momento em que eu me graduei, se ela tivesse um olhar mais adequado para as políticas públicas no momento de formação do psicólogo. Na minha época, isso era muito precário. Hoje eu já percebo que os cursos de formação da psicologia já se sensibilizaram para isso e incluíram de uma maneira mais adequada a questão do psicólogo nas políticas públicas como alguma coisa importante na formação (Entrevistado P3).

Por outro lado, ao relatarem algumas contribuições da formação para a atuação na socioeducação, os(as) entrevistados(as) compreendem que estudos acerca do desenvolvimento humano, das adolescências, da Psicologia

social e também da Psicologia institucional foram temáticas importantes da formação para atuarem na área. Nessa perspectiva, temos o relato da entrevistada P8 de que

[...] a formação contribuiu, acho que mais no sentido de pensar a instituição, a parte de psicologia social, assim, sabe? Eu vejo que essa sempre foi uma questão para mim de trabalho ali, né? Tinha um olhar, né, também clínico, essa parte das crianças e adolescentes, mas eu sempre, acho que meu olhar pela formação que eu tive na graduação (...) era mais para olhar a dinâmica institucional (Entrevistada P8).

Ao refletirmos sobre a formação e sua contribuição para a socioeducação, precisamos considerar que a maior parte dos participantes da pesquisa concluiu a graduação no início dos anos 2000, e que embora o ECA e as medidas socioeducativas sejam datados de 1990, sua implementação não ocorreu de imediato. Inclusive, a lei do SINASE foi promulgada somente em 2012, quando os(as) entrevistados(as) já atuavam na área. Sendo assim, a socioeducação, no relato dos(as) psicólogos(as), não esteve presente de modo específico nos conteúdos das disciplinas da graduação, mas alguns conhecimentos necessários para a atuação na área foram trabalhados durante a formação dos(as) entrevistados(as). Essa compreensão foi relatada pela

entrevistada P10, ao afirmar que, mesmo não tendo acesso aos conteúdos específicos da socioeducação, foi possível utilizar do conhecimento geral adquirido na graduação em sua prática profissional.

Todavia, observamos, a partir das entrevistas, que houve um estranhamento dos(as) psicólogos(as), ao iniciarem o trabalho na socioeducação, dúvidas quanto como aplicar o saber adquirido, devido às peculiaridades e desafios desta política pública. Macedo e Dimenstein (2012) observaram esse fenômeno em seus estudos com profissionais das políticas de saúde e assistência social, em que psicólogos(as) percebiam-se despreparados para atuarem nessa área.

Acerca dessa perspectiva, podemos refletir sobre o posicionamento do *Conselho Federal de Psicologia* (2016) a respeito de como

O trabalho no campo das políticas públicas exige de psicólogas e psicólogos um conjunto de conhecimentos e habilidades que extrapolam o escopo da formação que os cursos de graduação, em geral, têm oferecido. Apesar dos avanços que buscam uma ruptura com um modelo de profissão liberal com enfoque no atendimento clínico tradicional e em intervenções individuais, o escopo da formação ofertada pelos cursos de graduação em Psicologia, muitas vezes, não abrange todo o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários

ao trabalho no campo das políticas públicas (Conselho Federal de Psicologia, 2016, p. 9).

Dessa forma, não obstante reconheçamos a existência de uma lacuna na formação, quanto aos aspectos práticos da profissão, e a importância de que os cursos de graduação ampliem a abordagem de temáticas relativas a essa área de atuação em seus currículos, retomar os princípios éticos e o projeto de um compromisso social da psicologia pode ser o caminho para fortalecer a atuação de psicólogos(as) na política de socioeducação.

Nesse sentido, em relação ao processo de formação, Amendola (2014, p. 979) afirma que “tornar-se psicólogo é mais que uma ação interessada no conhecimento ou uma preocupação com a formação técnico-científica; é uma forma ética e política de intervenção no mundo”. Assim, podemos compreender que a formação precisa ser pensada de forma crítica e dialética, em sua historicidade em um contínuo processo de (re)fazer-se psicólogo(a), que se inicia na graduação e que deve acompanhar o(a) profissional em seu ofício, rompendo com a expectativa de uma formação tecnicista, individualista e psicologizante, e se aproximar de uma ideia de justiça social, conforme abordado por Freire (2003).

Ao nos depararmos com os dados relacionados à prática e ao modo como os(as) profissionais de psicologia atuam nos CENSEs, a pesquisa nos permitiu observar a menção dos(as) entrevistados de atividades já citadas em outras pesquisas na área, como em Martins (2015); Mayer (2017); Santos e Menandro (2017); Almeida, Marinho e Zappe (2021). Dessa forma, a partir do levantamento realizado, a atuação dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs envolve, de modo geral, atendimentos individuais e coletivos a adolescentes e famílias, estudos de caso, conselhos disciplinares, elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) e de relatórios, visitas domiciliares, além de ações de articulação com a rede. Tais ações também são referenciadas nas orientações técnicas do CFP para a atuação da Psicologia nas medidas socioeducativas (Conselho Federal de Psicologia, 2021).

Em nossa pesquisa de campo, o atendimento psicológico individual aos(as) adolescentes foi uma das ações mais relatadas pelos(as) profissionais entrevistados, sendo que, para os(as) participantes, nesses atendimentos, o(a) psicólogo(a) pode desempenhar uma escuta qualificada dos(as) socioeducandos(as), constituindo um momento importante da intervenção e da contribuição da Psicologia no processo socioeducativo, em especial no que se refere ao

acolhimento e escuta do sofrimento psíquico vivenciado por muitos(as) adolescentes no curso da medida socioeducativa.

Observamos que o atendimento individual é uma atividade desempenhada também por outros profissionais da equipe, mas em relação a essa questão, é importante considerarmos a perspectiva de uma das psicólogas entrevistadas, ao afirmar que “a escuta da Psicologia é diferenciada, [...] o processo de escuta... Não que os outros não possam fazer, mas aí é uma outra escuta, eles ouvem o adolescente, o psicólogo tem condição de fazer a escuta” (Entrevistada P2). A partir desse relato, compreendemos que o saber da Psicologia é diferente dos outros saberes e deve estar a serviço de uma escuta ética que, conforme destacado por Almeida, Marinho e Zappe (2021), ofereça a possibilidade de situar o(a) adolescente como protagonista do processo de reflexão acerca de sua trajetória pessoal, social e infracional, no curso da medida socioeducativa, proporcionando a ampliação de suas perspectivas futuras. As autoras ainda destacam “o caráter técnico, clínico e político da escuta, apontando a subjetividade e a produção de intervenções a partir do compromisso com a garantia dos direitos do adolescente” (Almeida; Marinho; Zappe, 2021, p. 62). Nesse sentido, podemos considerar a reflexão de Santos e Menandro (2017) sobre ser necessário não reduzir o atendimento ao

modelo clínico tradicional, evitando a patologização das vidas desses(as) adolescentes.

Para os(as) profissionais entrevistados(as), o atendimento psicológico individual nos CENSEs permite a identificação do grau de sofrimento psíquico, das condições do(a) adolescente para cumprimento da medida socioeducativa e dos encaminhamentos necessários à garantia de direitos também no campo da saúde mental. Contudo, esse atendimento difere da psicoterapia, como podemos observar no relato do entrevistado P6 que afirmou: “a terapia em si não é realizada dentro da unidade. (...) ela é muito prejudicada, porque os adolescentes sabem que a gente participa da elaboração do relatório, então fica muito contaminada, eu diria assim, a manifestação espontânea deles”. Dessa forma, podemos compreender que o atendimento individual realizado com os(as) adolescentes deve adotar uma perspectiva psicossocial de intervenção que, conforme Alves e Francisco (2009, p. 771), “deve fundamentar-se em uma visão que supere a dicotomia corpo/mente e outras tantas cisões perpetuadas ao longo de muitos anos, configurando-se como uma prática apoiada em perspectivas em que a interdisciplinaridade seja um desafio constante”.

Apesar da centralidade do atendimento psicológico individual no exercício profissional no campo da

socioeducação paranaense, houve relatos de dificuldades para realização desta atividade nos CENSEs. Isso se deu devido à falta de profissionais da área de segurança para fazer a movimentação dos(as) adolescentes, o que consiste em levar o(a) socioeducando(a) de um espaço a outro dentro da unidade, por exemplo, do alojamento à sala de atendimento. Devido aos aspectos sancionatórios da medida socioeducativa e aos procedimentos de segurança dentro das unidades privativas de liberdade, ao(à) adolescente não é concedido o livre acesso aos espaços institucionais, dependendo do acompanhamento dos(as) agentes de segurança socioeducativos(as) para seu deslocamento, a partir de uma logística que, ao ser prejudicada por falta de condições materiais e/ou de recursos humanos, inviabiliza o comparecimento do(a) adolescente no atendimento, ou em quaisquer outras atividades.

Nesse contexto, é importante destacar que a base material em que as intervenções psicológicas nas medidas privativas de liberdade se desenvolvem ainda se configura como uma instituição total. Embora a legislação exija, e possamos observar a existência de estratégias voltadas para uma maior abertura, trata-se de espaços em que coexistem forças contrárias a essa proposta, dado o constante surgimento de proposições para alterações nas legislações que visam o endurecimento das medidas socioeducativas, reforçando os

aspectos punitivos do processo de responsabilização. Sobre o atendimento individual, um outro ponto observado na pesquisa de campo foi que alguns(mas) entrevistados(as) destacaram também a interferência de uma outra ação realizada por eles(as): as ligações dos(as) adolescentes aos familiares.

O *Código de Normas e Procedimentos das Unidades Socioeducativas do Paraná, Anexo I, da Resolução nº 265/2021* da SEJU, garante ao(à) adolescente, semanalmente, a realização de ligações e/ou videochamadas a seus familiares, contudo não estipula uma categoria profissional responsável por essa atividade, e observamos no relato dos(as) entrevistados(as) que ela compõe rol de ações realizadas por psicólogos(as) nos CENSEs.

Sobre esta questão, a entrevistada P1 pontua que,

Em alguns CENSEs, a ligação é um momento, o atendimento é outro momento. No CENSE (...), é no mesmo momento, o que na minha avaliação, já tem contras nesse sentido, aí. Porque o menino tem uma dificuldade de entender o que é atendimento. Pra ele, é só ligação. (...) Está muito misturado. Nós não estamos conseguindo marcar esse espaço. Eu tive uma situação semana passada que me deixou muito chateada. Eu atendi um menino. Sabe aquele atendimento que você acha... Nossa, fui massa nesse atendimento! Quase uma hora e meia com o menino... Conversando e tal. Fez ligação

para a mãe, mas, ele não conseguiu fazer ligação para a namorada. No outro dia, ele estava chapando ⁶ : “Eu quero meu atendimento!” “Como assim você quer seu atendimento?” “Não, porque eu não consegui falar com a minha namorada. Eu quero meu atendimento. Eu quero meu atendimento!” Nossa, aquilo... Eu estou nesse momento muito inquietada sobre isso. Tudo aquilo que a gente conversou... É a ligação (Entrevistada P1).

Assim, na percepção de P1, a ligação interfere no atendimento psicológico que ela realiza com o(a) adolescente. E também foi o entendimento do entrevistado P7, ao relatar:

[...] temos uma situação de ficar focado na psicologia, as ligações. E isso fica junto com o atendimento também. Alguns momentos eu acho isso prejudicial, até no sentido que muitas vezes você está focado para trabalhar uma questão e, aí, fazer essa ligação sai fora desse foco de atendimento (Entrevistado P7).

Com base nos relatos acima, podemos considerar que, embora o atendimento vise à escuta e à construção de reflexões junto aos(às) adolescentes, ao se confundir com a ligação - momento muito esperado pelo(a) socioeducando(a), no

⁶ A palavra “chapando” é uma gíria muito presente nos Centros de Socioeducação, utilizada pelos(as) adolescentes e, incorporada também pelos profissionais, para se referir a um estado em que a pessoa afirma que não está se sentindo bem e se queixa disso.

contato com a família - perde-se um pouco o objetivo principal do atendimento e até mesmo o impacto das intervenções realizadas naquele contexto.

Retomando as atividades que compõem a atuação dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs, podemos observar que o atendimento em grupo de adolescentes não foi mencionado por todos(as) os(as) entrevistados(as). Mas, na realidade daqueles(as) que o mencionaram, foi possível verificar que eram realizados na forma de oficinas e rodas de conversa, muitas vezes com a presença de profissionais de outros campos do conhecimento, como Serviço social e a Terapia ocupacional. Nesta perspectiva, a partir de Almeida, Marinho e Zappe (2021), vimos que os grupos configuram importantes espaços de atenção e cuidado na socioeducação e nas demais políticas públicas, uma vez que

As práticas grupais salientam o quanto a atuação do psicólogo, independentemente de sua filiação teórica e do uso de técnicas específicas, deve também se situar no contexto institucional, garantindo o direito à dignidade, considerando as peculiaridades da adolescência e da privação de liberdade, introduzindo uma perspectiva desnaturalizante e crítica sobre as práticas instituídas (Almeida; Marinho; Zappe, 2021, p. 64).

Apesar da potencialidade dessa modalidade de intervenção, o fato de esta ação não ter sido tão enfatizada pelos(as) entrevistados(as), nos trouxe inquietações sobre os motivos e fatores que poderiam estar relacionados. Afinal, ao longo deste trabalho, estudamos sobre o quanto a Psicologia se construiu a partir de práticas que priorizavam o atendimento individual, modalidade destacada nas entrevistas. Dessa forma, embora não tenhamos nos aprofundado a compreender a atuação com grupos na pesquisa de campo, tendo em vista os objetivos estabelecidos, é relevante que outros estudos possam se debruçar em compreender de modo mais detalhado como tais práticas têm sido executadas na socioeducação.

Com relação ao atendimento às famílias dos(as) adolescentes, embora tenha sido citado pela maior parte dos(as) profissionais entrevistados(as), apareceu de forma genérica, sem muito detalhamento e com diferentes percepções. Segundo P9, no CENSE em que atua, os(as) assistentes sociais acabam tendo maior contato com a família. Já P1 afirma que essa centralidade no contato com a família fica a cargo dos(as) psicólogos(as), devido ao fato de haver poucos(as) profissionais de serviço social em sua unidade.

Sobre a atuação junto à família, P6 relatou um pouco sobre a visita técnica domiciliar e também sobre o

acompanhamento técnico durante a visita dos familiares aos(às) adolescentes no CENSE:

A gente faz visita técnica. Eu costumo visitar praticamente todas as famílias de adolescentes, mesmo as de fora da cidade. O nosso CENSE tem uma peculiaridade... Não sei se tem mais algum CENSE no Paraná que está fazendo as visitas no domingo. E aqui a gente faz questão de manter um técnico no plantão. Então, eu acho que nem todos os CENSE tem um técnico na visita. Que é a forma que a gente tem, praticamente é uma das únicas formas que a gente tem de atender as famílias de fora, que é quando elas vêm no domingo. Então, a gente pede um tempinho para conversar antes e depois da visita. Tentando não atrapalhar o momento da visita, mas para poder conversar e discutir os rumos da medida socioeducativa (Entrevistado P6).

As visitas técnicas domiciliares têm sido uma ferramenta de atuação junto às famílias, muito utilizada no campo das políticas públicas, constituindo um momento para aproximação, fortalecimento do vínculo do(a) profissional com os familiares, possibilidade de acolhimento e escuta no ambiente em que as dinâmicas familiares se desenvolvem, assim como da identificação de vulnerabilidades, que nem sempre são relatadas no atendimento realizado no espaço da instituição.

Em relação aos relatos dos(as) psicólogos(as), observamos que há diferenças nas estratégias adotadas pelos profissionais nas unidades para o trabalho com famílias na socioeducação. Outros(as) entrevistados(as), como P4, mencionaram a importância de que as ações junto às famílias iniciem assim que o(a) adolescente adentra o CENSE, com informações sobre o funcionamento da instituição e as formas de contato entre adolescente e família durante a privação de liberdade, como visitas e ligações.

Sobre essa mesma perspectiva, podemos ainda citar o *e-book Cadernos de socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação*, da SEJU, que apresenta um capítulo escrito por esta pesquisadora, em parceria com outras autoras que atuam em unidades socioeducativas de Umuarama-PR, em que afirmam:

[...] a abordagem familiar compõe os parâmetros socioeducativos do SINASE que prevê, dentre outras ações, a consolidação de parcerias com os serviços da rede e a oferta de diferentes modalidades de atendimento à família. Desta forma, o trabalho com as famílias dentro do processo socioeducativo é parte fundamental para o desenvolvimento do adolescente, e cabe aos profissionais envolvidos com a execução das medidas socioeducativas construir espaços de comunicação, participação e intervenção familiar, desde a recepção, elaboração do

Plano Individual de Atendimento (PIA) e também no desligamento do adolescente do programa (Ambrozio *et al.*, p. 83).

Dessa forma, compreendemos que o trabalho com famílias é fundamental no processo socioeducativo do adolescente, em especial quanto à finalidade de integração social em que se baseiam as medidas socioeducativas. Nelas, os(as) psicólogos(as) devem também se envolver com as intervenções junto às famílias, outro objeto que pode ser estudado com maior profundidade em pesquisas futuras.

A atuação com a família e os atendimentos individuais e coletivos aos adolescentes são a base para a construção do PIA do(a) socioeducando(a) e dos relatórios avaliativos e de acompanhamento da medida socioeducativa. Eles proporcionam ao profissional de Psicologia conhecer a história de vida do(a) adolescente, suas condições materiais e sociais, fragilidades e potencialidades, podendo orientar a elaboração desses documentos que são fundamentais para o registro, planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos socioeducativos, de forma a evitar que sejam instrumentais meramente burocráticos (Conselho Federal de Psicologia, 2021).

É importante destacar que a produção de tais documentos, no âmbito da socioeducação paranaense, segue alguns parâmetros definidos pela *Portaria nº 02/2021* do

Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE) da SEJU, elaborados a partir de orientações obtidas junto ao *Conselho Regional de Psicologia do Paraná*, em que se enfatiza a ética profissional e a compreensão sobre o caráter histórico e dinâmico do processo socioeducativo em que deve se basear a produção de documentos por parte de psicólogos(as) das unidades socioeducativas. E, segundo os(as) profissionais entrevistados, através do PIA e do relatório, é possível demarcar a contribuição do conhecimento da Psicologia no processo de avaliação e intervenção que se desenvolve na medida socioeducativa executada pela equipe multiprofissional.

Outra atividade mencionada pelos(as) profissionais foi a participação nos estudos de casos, que consistem em reuniões realizadas com diversas categorias profissionais que compõem a equipe de referência do(a) adolescente. Nessas reuniões, além de definir os encaminhamentos do PIA e dos relatórios, amplia-se o conhecimento da equipe sobre a história do(a) adolescente. Nesse contexto, o entrevistado P3 afirma que é possível ao(à) psicólogo(a) oferecer orientações sobre o manejo de questões relacionadas ao sofrimento mental vivenciado pelo(a) socioeducando(a), como em casos de ideação suicida, ou ainda, nas intervenções pedagógicas necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino-

aprendizagem. Assim, podemos compreender que no processo de elaboração do PIA, dos relatórios e também nos estudos de casos realizados pela equipe multiprofissional nos CENSEs, o saber psicológico se coloca ao lado dos saberes de outras disciplinas, contribuindo com a possibilidade de uma visão mais ampliada do(a) socioeducando(a), de forma a respeitar sua condição de sujeito histórico e social, em condição de desenvolvimento e inserido em medida socioeducativa.

Nas ações de articulação com a rede mencionada pelos(as) entrevistados, observamos objetivos diferentes para a realização de reuniões técnicas com diversos órgãos governamentais, entidades da sociedade civil e também instituições de ensino superior. O primeiro refere-se à discussão de casos e encaminhamentos para atender a demandas da família e do(a) adolescente durante o curso da medida socioeducativa, e, especialmente, após a desinternação. O segundo, quanto à busca de parcerias para a realização de projetos com os(as) socioeducandos ao longo da internação, que envolvam atividades de cultura, esporte, lazer, saúde, profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Sobre essa temática, na revisão de literatura realizada por Almeida, Marinho e Zappe (2021) foram identificadas experiências de profissionais de Psicologia com atividades desta natureza. Segundo as autoras,

[...] as potencialidades da atuação do psicólogo no contexto socioeducativo quando utiliza a arte, a cultura e o esporte como recursos interventivos, educativos e transformadores, pois incentivam o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo, favorecendo processos de interação e inclusão social. São experiências inovadoras que visualizam o potencial das dimensões artísticas e culturais para mediar a comunicação, a expressão emocional e a relação social (Almeida; Marinho; Zappe, 2021, p. 65).

Assim, compreendemos que intervenções com o uso dessas ferramentas são fundamentais para o desenvolvimento da medida socioeducativa, especialmente para atender a sua finalidade pedagógica e ao princípio da incompletude institucional. Inclusive, para a entrevistada P8, desenvolver projetos nesta área é uma das ações que a fazem se “sentir psicóloga” no CENSE.

Outro aspecto a ser considerado é sobre a importância de a medida não se restringir aos muros da instituição, mas que permita ao adolescente circular no território em que a unidade socioeducativa esteja localizada. E o(a) profissional de Psicologia pode realizar essa busca junto à rede, como também participar de atividades externas com os(as) adolescentes. Para P1, em seu exercício profissional como psicóloga, “sempre tem esse contato... o CENSE com o mundo externo também.

(...) é fazer essa ligação. Do menino com o CENSE. Do CENSE com o mundo externo. Do CENSE com a equipe. Então, eu fico trafegando nesses universos” (Entrevistada P1).

No entanto, é importante considerarmos o apontamento do entrevistado P5 de que, para conseguir realizar projetos e atividades externas, há toda uma logística de definição de itinerário, documentação e organização dos materiais necessários, como vestuário adequado. Isso também acaba recaindo sob a responsabilidade do(a) psicólogo(a) que propôs a ação, o que torna a ação mais trabalhosa, uma vez que em seu entendimento se houvesse profissionais que providenciassem os recursos administrativos para a realização destes projetos não ficaria uma sobrecarga em relação a um(a) único(a) profissional.

Assim, acerca dos relatos dos(as) entrevistados(as), podemos nos amparar no estudo de Santos e Menandro (2017), para afirmar que os(as) profissionais dos CENSEs buscam uma atuação para além dos atendimentos individuais, que não se restrinja à elaboração de avaliações e produção de documentos, mas que busque intervir também nas questões sociais, em especial, que visem à garantia de direitos. Mas, para que isso aconteça, as autoras destacam que o cotidiano institucional também precisa proporcionar espaços para a realização dessas atividades, de modo que a Psicologia deixe

de ser vista como a profissão que “tenta colocar a vida do outro no seu ‘devido lugar’” (Santos; Menandro, 2017, p. 115) para aquela que, de forma ética, crítica e política, contribui com o desenvolvimento pessoal e social do(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Nesse processo, o(a) psicólogo(a) não está sozinho(a). A partir do conhecimento das atividades desempenhadas pelo(a) psicólogo(a) no CENSE, podemos compreender que algumas delas são realizadas de forma mais específica por esse(a) profissional, como o atendimento individual ao adolescente, que, embora não seja exclusivo da Psicologia, se diferencia das outras categorias. No entanto, várias outras atividades são realizadas de forma compartilhada com outros profissionais, como os atendimentos em grupo, os estudos de casos, a elaboração de PIA e relatórios, além das ações de articulação da rede. Dessa forma, podemos afirmar que a multidisciplinaridade está presente nesta atuação, tendo em vista a justaposição de várias áreas do conhecimento no processo socioeducativo. Contudo, objetivamos nesta pesquisa compreender como a interdisciplinaridade ocorre na atuação do(a) psicólogo(a) no CENSE, sendo necessário primeiramente conhecer como esses(as) profissionais pensam a interdisciplinaridade na socioeducação.

4.3 A interdisciplinaridade na socioeducação: o que pensam os(as) psicólogos(as)?

A socioeducação configura uma política responsável pela execução das medidas socioeducativas, cujas finalidades envolvem a responsabilização do(a) adolescente pela prática infracional, a reprovação desta conduta e também ações que promovam o acesso a direitos e serviços, e contribuam para a integração social do(a) socioeducando (Brasil, 2012).

Na revisão de literatura, observamos que se trata de uma política complexa que conjuga aspectos sancionatórios e pedagógicos que permeiam as ações desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais dos programas socioeducativos. E compreendemos que diante de suas peculiaridades, e das demandas que envolvem a vida de adolescentes e suas famílias, a socioeducação precisa ser desenvolvida a partir da ótica da interdisciplinaridade.

Nesse percurso, consideramos importante destacar que, com base em autores Fazenda (2005), Japiassu (1976), Pombo (2005), entre outros, não há uma única definição de interdisciplinaridade, mas diferentes percepções. Dessa forma, buscamos compreender a perspectiva dos(as) psicólogos(as) que trabalham nos CENSEs sobre a interdisciplinaridade na socioeducação, considerando a realidade vivenciada por

eles(as) na execução de medidas privativas de liberdade, como a medida cautelar de internação provisória, a internação definitiva e a internação sanção.

Os dados analisados foram coletados nas perguntas abertas do questionário respondido por 27 profissionais de Psicologia dos CENSEs e também durante a entrevista semiestruturada realizada com 10 dos(as) participantes.

Partimos do pressuposto de que toda prática é fundamentada na compreensão que adotamos da realidade, e por isso consideramos que a percepção dos(as) profissionais pode interferir nas possibilidades de uma atuação interdisciplinar na socioeducação. Por isso, inicialmente, consideramos relevante compreender qual o conceito de interdisciplinaridade dos(as) psicólogos(as) e analisarmos as convergências em relação aos estudos sobre esta temática. Posteriormente, buscamos analisar a perspectiva destes profissionais a respeito da interdisciplinaridade no contexto da socioeducação, sendo possível estabelecermos a relação entre essas percepções com as orientações técnicas e normativas afetas às medidas socioeducativas.

A partir das entrevistas, observamos que o conceito de interdisciplinaridade dos(as) psicólogos(as) dos CENSEs abarca a ideia de diálogo, de articulação e de intersecção entre as áreas do saber, sendo estas características que a diferenciam

da multidisciplinaridade, como podemos observar no relato do entrevistado P5:

A gente *tava* usando muito o conceito multidisciplinar. Interdisciplinaridade, a gente vê que é diferente, *né*? Então, eu tenho essa visão de interdisciplinaridade, é de cada um ter a sua visão, mas também se apropriar um pouco dos conhecimentos dos outros, sabe? Então, não adianta só dar a ideia da minha parte e o outro dar a ideia da parte dele, que vira realmente isso, a experiência mostrou, que vira um “Frankenstein” ali, e no fim das contas, é um “Frankenstein” que nem anda, *né*? (Entrevistado P5)

Na explanação de P5, podemos observar que o profissional se preocupa em diferenciar a inter da multidisciplinaridade, enfatizando a necessidade de superar o “Frankenstein”, em analogia à criatura mal acabada do romance de Mary Shelley (1831), posteriormente adaptado para o cinema, para se referir a uma crítica à mera justaposição de conhecimentos, sem de fato uma integração.

No mesmo sentido, P1 reflete sobre a fragmentação do conhecimento que permeia o paradigma científico positivista, ao afirmar que

[...] a ciência... Ela foi dividindo, dividindo, dividindo... E cada um entende de um pedacinho hoje. Então, a lógica dos trabalhos multidisciplinares, entendo que

veio muito nessa lógica. (...) Nós estamos num nível de conhecimento que não tem mais como um mesmo profissional dar conta desse sujeito na sua totalidade. Então, nós vamos ter que trazer vários profissionais para pensar junto. Só que eles precisam pensar juntos. Porque se não fica aquela lógica cindida da intervenção (Entrevistada P1).

Assim, observamos que P1 destaca que a interdisciplinaridade reside em um pensamento conjunto, articulado, que supera uma intervenção fragmentada, aquilo que Japiassu (1976) denominou de “saberes pulverizados”, percepção esta encontrada em outros(as) autores(as) que abordamos ao longo deste livro. Podemos localizar esse pensamento também no relato de P6, de que a “interdisciplinaridade é mais do que soma de partes, de conhecimentos específicos de todas as áreas”, e de P2, que afirma:

[...] quando você tem um trabalho realmente articulado por uma equipe, onde essa discussão é feita em conjunto, é diferente de multidisciplinar que cada um faz a sua parte, a coisa é você poder articular, e que esse caso seja pensado por esses profissionais que compõem essa equipe interdisciplinar. Não é uma coisa quebrada, é uma coisa que se complementa (Entrevistada P2).

Ao estudarmos Pombo (2010), a respeito da relação entre multi e interdisciplinaridade, verificamos que a multidisciplinaridade se relaciona ao que a autora denominou de “paralelismo pluridisciplinar”, enquanto a interdisciplinaridade aponta para uma “convergência” de saberes, para sua integração. Domingues (2011) relacionou a multidisciplinaridade à aproximação e ao compartilhamento de informações entre diferentes áreas do conhecimento, destacando que a interdisciplinaridade pressupõe um processo cooperativo e articulado.

No mesmo sentido, a entrevistada P6 considera que a interdisciplinaridade “não é simplesmente ter uma pitadinha de cada disciplina, entre aspas, assim, para chegar a uma conclusão final”. Já P7 afirmou que “seria essa relação de vários profissionais, cada um nas suas atribuições, cada um com seu olhar técnico, mas dialogando, articulando com o todo, ou seja, cada um com o seu saber trazendo para discussão”.

Assim, observamos um alinhamento dos(as) participantes quanto à compreensão de que a interdisciplinaridade requer um movimento de diálogo, conforme vimos com Tavares (2008), uma vez que as demandas contemporâneas exigem uma articulação de saberes para lidarmos com a complexidade, especialmente ao

pensarmos nas ciências humanas. Desse modo, podemos considerar a compreensão do entrevistado P3:

A minha definição de interdisciplinaridade [...] parte do reconhecimento de que o nosso objeto de alcance no trabalho, que é a pessoa humana, é um organismo extremamente complexo e traz em si demandas que vão além dos saberes da minha disciplinaridade e que me levam a reconhecer que as participações de outros olhares e conhecimentos são necessários e, além de necessários, são direito da pessoa a quem eu trabalho no sentido de que eu tenho um compromisso e devo ter zelo com um serviço de qualidade e que tente garantir o melhor dos direitos daquela pessoa a quem eu atendo. Então, quando eu penso em interdisciplinaridade, eu penso assim, e por pensar assim, eu entendo a interdisciplinaridade como um movimento de participação, reconhecimento e valorização de todos os outros saberes que vão além ou que complementam o meu saber enquanto profissional da psicologia (Entrevistado P3).

Nesse relato, observamos uma definição de interdisciplinaridade que abarca um olhar para o próprio autor na condição de psicólogo comprometido com o destinatário de sua intervenção. Encontramos nessa fala uma perspectiva que passa também pela superação da dicotomia teoria-prática,

conforme vimos em Japiassu (1976) e Fazenda (2005). Ao reconhecer a insuficiência de uma disciplina, no caso, a Psicologia, o entrevistado nos apresenta a necessidade de um movimento teórico e prático de ir ao encontro de outros saberes que o complementem. Nesse movimento, podemos localizar a chamada “atitude interdisciplinar”, proposta por Fazenda (2005), ao reconhecer os limites do próprio saber e abertura ao *outro*, a partir da defesa de um compromisso ético-político, destacado por Brügger (2006), que nos convida a lembrarmos sempre do destinatário de nossas intervenções, e de nossos objetivos.

No campo da socioeducação, os(as) adolescentes em conflito com a lei são os sujeitos a quem se destina a intervenção, tendo por objetivo o desenvolvimento de um processo de responsabilização que considere as suas condições materiais de vida, a garantia de seus direitos e a corresponsabilidade da sociedade, superando a lógica de culpabilização dos indivíduos e suas famílias. Nesta pesquisa, compreendemos o que pensam os(as) psicólogos(as) dos CENSEs a respeito da interdisciplinaridade no contexto da execução das medidas socioeducativas.

Um primeiro aspecto que se destaca na fala dos(as) participantes refere-se à compreensão de que a interdisciplinaridade é necessária na socioeducação, devido à

sua complexidade. Segundo P3, a interdisciplinaridade na socioeducação é “(...) fundamental, eu não consigo ver uma ação socioeducativa se não for interdisciplinar, e no meu mundo ideal, essa interdisciplinaridade é a única coisa capaz de quebrar a dicotomia segurança-socioeducação numa unidade” (Entrevistado P3). Para outro profissional, a interdisciplinaridade “na socioeducação como um objetivo, eu acho maravilhosa. Eu acho que é um objetivo da equipe conseguir construir essa interdisciplinaridade. Eu acho que é necessário, é uma busca que tem que ser incansável” (Entrevistado P6).

Contudo, reconhecer a importância da interdisciplinaridade na socioeducação não significa que ela esteja sendo integralmente adotada nas práticas das equipes multiprofissionais dos CENSEs. Na resposta ao questionário que compôs a primeira etapa da coleta de dados da nossa pesquisa, verificamos que 92,6% dos participantes consideram que a equipe de referência no atendimento aos(as) adolescentes realiza uma atuação parcialmente interdisciplinar, e somente 7,4% consideram que a equipe atua de modo totalmente interdisciplinar. Um ponto importante é que ninguém considerou a ausência de interdisciplinaridade nos trabalhos desenvolvidos pelas equipes, sendo necessário compreendermos melhor o que significa essa atuação parcial.

A reflexão da entrevistada P2 nos traz alguns aspectos dessa percepção. Conforme esta psicóloga,

já tivemos momentos em que a gente conseguia fazer um pouco mais com serviço social. E eu acho que a gente está num momento, pelo clima institucional mesmo, que a gente tem feito muito pouco. Agora, de uma forma, fazer com toda uma equipe de referência, a gente não tem como falar disso. Porque não dá para falar da segurança enquanto um trabalho interdisciplinar. Um ou outro agente se sente em referência de algum adolescente e são colocados nesse lugar. Mas a maioria não. São discussões que a gente não consegue evoluir, que muitas vezes não tem o conhecimento ou vem com uma construção bem preconceituosa do adolescente. Então, eu acho bem complicado. Especialmente nessa situação com a segurança e muitas vezes com a saúde também (Entrevistada P2).

Esse relato nos permite refletir sobre o quanto é importante o alinhamento de objetivos para uma atuação interdisciplinar em qualquer contexto. Encontramos em Pombo, Guimarães e Levy (1993), a compreensão de que a combinação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto de estudo deve ter um objetivo comum, o que, na percepção de P2, não tem acontecido, nas equipes dos CENSEs, sendo possível considerarmos um outro fato

apontado por P3 neste processo: a dicotomia segurança-socioeducação. Segundo o profissional, trata-se de “uma luta *ad infinitum*... A gente está num espaço fechado, disciplinar, cultura prisional, então eu não vejo nunca vencer essa luta, esse enfrentamento” (Entrevistado P3). Essa posição nos permite refletir sobre a necessidade da horizontalidade na atuação das equipes dos CENSEs, conforme Martins (2015) destacou em seu estudo com profissionais em Natal (RN). O enfrentamento destacado por P3 nos faz pensar que há forças de disputa que não têm proporcionado um trabalho horizontal dentro das equipes dos CENSEs.

Nesse cenário, P8 traz alguns questionamentos importantes sobre a interdisciplinaridade na socioeducação: “Até que ponto a gente avançou em fazer algo... Diferente do que vinha sendo feito historicamente? [...] assim, ao que que serve essa intervenção?” (Entrevistada P8). Retomando a literatura, em que medida a socioeducação não continua tentando repetir o modelo interdisciplinar, biopsicossocial, inaugurado pelo *Código de Menores*? Como a segurança e a educação se posicionam na balança da socioeducação?

Essa disputa de forças e a falta de um alinhamento do que seja socioeducação pode contribuir para as dificuldades de uma atuação interdisciplinar nesse campo. Podemos observar isso também no relato de P10, que afirma sobre este espaço:

“É muito tóxico. É muita falta de respeito. É muito a questão de disputa de ego. O foco que é o adolescente, acaba sendo deixado de lado, vitalmente” (Entrevistada P10).

A respeito dessas perspectivas, podemos nos amparar no trabalho de Santos (2021), ao refletir acerca do duplo caráter da medida socioeducativa e afirmar que

ao invés de ser colocada em relação dialética com a dimensão pedagógica, a responsabilização, entendida como punição, é autonomizada e hipertrofiada (em relação à dimensão pedagógica), assumindo uma forma meramente retributiva, análoga à Execução Penal (Santos, 2021, p. 57).

Nesse movimento, a autora afirma que o(a) adolescente deixa de ser o foco da atuação, e se ignoram todas as garantias de um processo de responsabilização pautado no desenvolvimento deste sujeito enquanto parte da sociedade. Desta forma, a autora destaca que apesar dos avanços normativos, coexistem na contemporaneidade os modelos menorista e protecionista na responsabilização de adolescentes autores(as) de atos infracionais, e isso se faz presente no interior das unidades responsáveis pela execução das medidas socioeducativas. E ao prevalecer essa disputa entre segurança e educação, restringem-se as possibilidades de integração de saberes e de um trabalho interdisciplinar na socioeducação.

Assim, é importante recorrermos às normativas da área como a *Resolução nº 119/2006* do CONANDA e a *Lei nº 12.594/2012*, que regulamentam como as medidas socioeducativas devam ser operacionalizadas, utilizando ferramentas como os estudos de casos para fomentar a interdisciplinaridade na atuação das equipes.

Sobre outros aspectos que contribuem ou atrapalham o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos CENSEs, os(as) participantes do questionário sinalizaram visões cristalizadas e estanques sobre o adolescente e a função da medida socioeducativa, resistências no compartilhamento de informações, e diferenças no entendimento quanto à necessidade de uma atuação interdisciplinar, o que poderia ser trabalhado a partir de uma formação continuada dos(as) profissionais conforme destacado na entrevista com P7:

Sinto necessidade de uma formação contínua, até nessa busca mesmo, de que os outros profissionais, além de nós da psicologia, possam fazer esse diálogo mais aberto, contínuo...constante, para além da rotina que nós vivenciamos. Porque muitas vezes, acontecem atravessamentos que nós não damos conta de seguir o fluxo da rotina da unidade e aí, no final do expediente, claro, está cansado, não vai dar conta também de buscar uma formação por si. Mas eu acho que falta essa capacitação contínua

mesmo diante da direção ou da gestão. Para todos, *né*? (Entrevistado P7).

Novamente, encontramos a necessidade do alinhamento teórico das equipes no discurso dos(as) participantes, posto que “[...] a percepção de todo conhecimento como parcial é fundamental para a convivência entre diferentes abordagens teóricas” (Santos, 2007, p. 59). Precisamos superar a visão fragmentada acerca do(a) adolescente autor(a) de atos infracionais e recuperarmos a proposta da configuração do SINASE enquanto um sistema formado por diversos ramos científicos e profissionais.

A convivência de múltiplos conhecimentos e disciplinas nos CENSEs depende também de como as equipes estão estruturadas, e como vimos, há defasagem de profissionais de outras áreas no quadro das equipes das unidades. Assim, P9 destaca que

[...] sem os outros conhecimentos, fica muito difícil atuar, *né*, a gente sabe de unidades que não tem a equipe completa, *né*, e eu acho que isso traz um grande prejuízo para o adolescente, para o trabalho, porque além do profissional ter que fazer as funções dele, mas esse outro olhar de outros profissionais não vai ter esse olhar, *né*. Então, eu digo, não dá para dispensar profissionais, só o psicólogo, só o assistente social, só o pedagogo

consegue atender o menino (Entrevistada P9).

Assim, antes mesmo de pensarmos em como a interdisciplinaridade se faz nas equipes de CENSEs, é necessário considerarmos a composição destas equipes, sendo apontado por alguns(mas) entrevistados(as) que a depender desta composição há uma atuação mais articulada entre determinadas categorias profissionais, como Psicologia e Serviço Social, em relação a outras.

A partir dos resultados de nossa pesquisa, podemos compreender que o que os(as) psicólogos(as) pensam a respeito da interdisciplinaridade na socioeducação: ela é fundamental na execução dessa política, contudo, complexa e permeada por atravessamentos teóricos, materiais, culturais e políticos. Nesse sentido, é importante considerarmos que a socioeducação é uma política em construção e que o alinhamento acerca de sua concepção é afetado pelas ideologias presentes em nossa sociedade.

Desde sua proposição no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, há movimentos que buscam retroceder a esta conquista, por práticas punitivistas e pela necropolítica⁷. Há

⁷ Necropolítica é um termo cunhado pelo professor de história e ciências políticas Achille Mbembe para se referir às “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte” (Mbembe, 2016, p. 146).

um cenário político ainda inseguro para a conquista dos direitos infanto-juvenis e, conseqüentemente, para a socioeducação. Dessa forma, é necessária constante vigilância e compromisso por parte dos trabalhadores da socioeducação para o fortalecimento do trabalho nas medidas socioeducativas, e uma abertura para a interdisciplinaridade por parte desses(as) profissionais, dentre eles o(a) psicólogo(a).

Diante desta perspectiva, na sequência, esperamos poder compreender de forma mais específica sobre como a interdisciplinaridade tem sido desenvolvida na atuação da Psicologia nas medidas privativas de liberdade nos CENSEs, identificando os limites e possibilidades presentes na realidade paranaense.

4.4 Atuação interdisciplinar do(a) psicólogo(a) na socioeducação: desafios e potencialidades

No percurso deste livro, discutimos sobre a relação fundamental entre interdisciplinaridade e socioeducação, do ponto de vista teórico e jurídico, e levantamos alguns aspectos da realidade vivenciada pelas equipes multiprofissionais dos *Centros de Socioeducação do Paraná*. O(a) psicólogo(a), como trabalhador dos programas de execução de medidas socioeducativas, está inserido nessas equipes, e também pode

desenvolver um trabalho interdisciplinar junto aos(as) adolescentes apreendidos e suas famílias.

Assim, buscamos identificar e compreender os desafios e potencialidades elencados pelos profissionais que participaram da pesquisa sobre a atuação interdisciplinar da Psicologia na socioeducação, à luz dos referenciais presentes na literatura já produzida sobre esse assunto e dos parâmetros legais, técnicos e éticos do exercício profissional. A partir desta análise, esperamos ser possível pensar em estratégias de superação das dificuldades, contribuindo para o aprimoramento do atendimento socioeducativo, em que pesem as possibilidades do(a) psicólogo(a) nesta área e também da gestão da socioeducação no estado do Paraná.

Para iniciarmos esta discussão, é importante lembrarmos sobre a prática profissional dos(as) psicólogos(as) nos CENSEs, que discutimos anteriormente, composta por um leque de ações que são desenvolvidas pela área de Psicologia nestas unidades, sendo a maior parte delas é realizada de modo compartilhado pela equipe. Assim, naquele contexto, observamos que a multidisciplinaridade está presente na atuação destes(as) psicólogos(as). Contudo, ao investigarmos com mais detalhamento como ocorre o movimento para a interdisciplinaridade neste espaço, observamos no relato

dos(as) participantes algumas dificuldades, e uma delas refere-se à formação profissional.

Não obstante tenhamos observado, na revisão de literatura realizada, que a interdisciplinaridade está presente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) como eixo estruturante da formação em psicologia, vários(as) profissionais entrevistados(as) na pesquisa consideraram que a graduação deixou a desejar, quanto a incluir a interdisciplinaridade como temática no conteúdo acadêmico. As entrevistadas P1 e P10, por exemplo, relataram que a formação não as ensinou a trabalhar com outros profissionais. Já P4 pontuou uma visão muito estanque que foi transmitida em sua formação de que a Psicologia, como campo do conhecimento, é suficiente para lidar com as questões humanas, “como se ela se bastasse, e a gente vê que ela não se basta. Nenhuma ciência se basta” (Entrevistada P4).

A partir desses relatos, observamos uma insatisfação quanto às contribuições da formação para uma atuação interdisciplinar e uma crítica da fragmentação da Psicologia como campo do conhecimento desconectado dos demais. Essa visão nos parece de certa forma contraditória, visto que, historicamente, a psicologia surgiu a partir da relação com outras disciplinas, como a Filosofia, a Medicina e a Pedagogia. Nesse sentido, De Luiz e Sousa (2022) entendem a Psicologia

como uma “ciência de fronteira”, tanto por sua origem quanto pelas demandas que buscou atender ao longo de seu desenvolvimento até a contemporaneidade. No entanto, é importante considerarmos que a disciplinaridade e, portanto, a ideia de fragmentação do conhecimento como forma de responder aos questionamentos científicos, constituiu-se na forma estruturante da ciência moderna e positivista, e que a psicologia, como ciência, também se desenvolve, inicialmente, a partir deste paradigma, o que se reflete ao longo da formação de psicólogos(as).

Ao nos debruçarmos em outros relatos obtidos nas entrevistas realizadas, verificamos que, ao buscar a historicidade como categoria de análise dos motivos por trás da queixa de uma formação que não contemplou a interdisciplinaridade, o entrevistado P3 contribui, ao afirmar:

[...] eu acho que a Psicologia deixava, na minha época, muito a desejar na questão desse reconhecimento da interdisciplinaridade. Eu via um viés no curso da Psicologia, que era um viés de formação clínica. E a formação clínica, ela era, via de regra, uma formação que levava para a individualidade (Entrevistado P3).

Assim, podemos refletir sobre como a ênfase dada ao modelo clínico de atendimento contribuiu para essa tentativa

de isolamento da Psicologia, como se ela prescindisse de outras disciplinas. Dessa forma, P3 relatou ainda ter observado um distanciamento nas relações iniciais que estabeleceu nas equipes nas quais atuou, mesmo antes da socioeducação. Segundo ele,

[...] eu percebi, quando entrei nas políticas públicas, no caso especificamente do CENSE, eu tinha percebido isso antes, eu trabalhei na saúde, eu vi um distanciamento das pessoas em relação ao profissional psicólogo. Um distanciamento que nos procurava, mas não nos procurava em um espaço igualitário. Parecia que eles já vinham com uma questão hierárquica. E, quando eu entrei no CENSE, eu comecei em (...), em 2007, eu percebi que a minha equipe tinha um distanciamento de mim. E, depois, quando eu construí com a assistente social e a pedagoga, principalmente, a gente tinha um relacionamento muito próximo, eu perguntei para a assistente social, (...) “por que no começo parecia que você não chegava tão perto?” Ela falou assim: “por causa da experiência que eu tive com profissionais da psicologia antes de entrar no CENSE. Eles queriam impor uma coisa muito hierarquizada, como se alguns domínios de saber fossem só deles, e a nossa participação era vista como uma participação invasiva e desqualificada, e isso me fazia ter distância, eu comecei a criar um certo temor de me aproximar do profissional psicólogo”. Isso para mim fez

muito sentido. Porque eu acho que esse é um problema da formação, que eu estou falando do século passado, espero que hoje isso tenha melhorado muito (Entrevistado P3).

Com base em Alencar (2015), constatamos um aumento na produção de artigos, teses e dissertações, especialmente, a partir de 2001, que relacionam a interdisciplinaridade e a psicologia. Segundo a autora, por meio da inter e também da transdisciplinaridade, tem ocorrido o processo de renovação e atualização da Psicologia às questões contemporâneas, sendo importante o fomento de pesquisas na área.

Observamos que a crítica feita pelos(as) participantes à formação está sustentada na concepção de que a interdisciplinaridade é necessária ao exercício profissional, especialmente no campo das políticas públicas. No relato de P1, “tem que pensar em inserir esse tema lá na formação, começar a mudar esse paradigma lá na formação, [...] inserir estágios multiprofissionais na formação, eu penso que começa por aí, [...] na formação, pra gente ir quebrando essa barreira”. Assim, podemos perceber por meio desse relato, que a interdisciplinaridade precisa ser abraçada pela formação, a fim de superar as dificuldades que tem sido encontradas na atuação profissional na socioeducação. Nesse contexto, é importante

retomarmos a posição de Paviani (2008) quanto à importância de uma formação flexível e alinhada às demandas contemporâneas, que articule saberes de outras áreas e também uma reorganização das diretrizes políticas e pedagógicas das instituições de ensino superior na perspectiva da interdisciplinaridade.

Um outro aspecto a ser considerado é que, nas entrevistas que realizamos, algumas menções acerca de contribuições da formação para a interdisciplinaridade não apareceram em relação às ações de ensino, mas às práticas de estágio, projetos de pesquisa e de extensão, especialmente relacionados à psicologia social e à saúde pública, nos quais o(a) acadêmico(a) era inserido em grupos formados por pessoas vinculadas acadêmica ou profissionalmente a outras áreas.

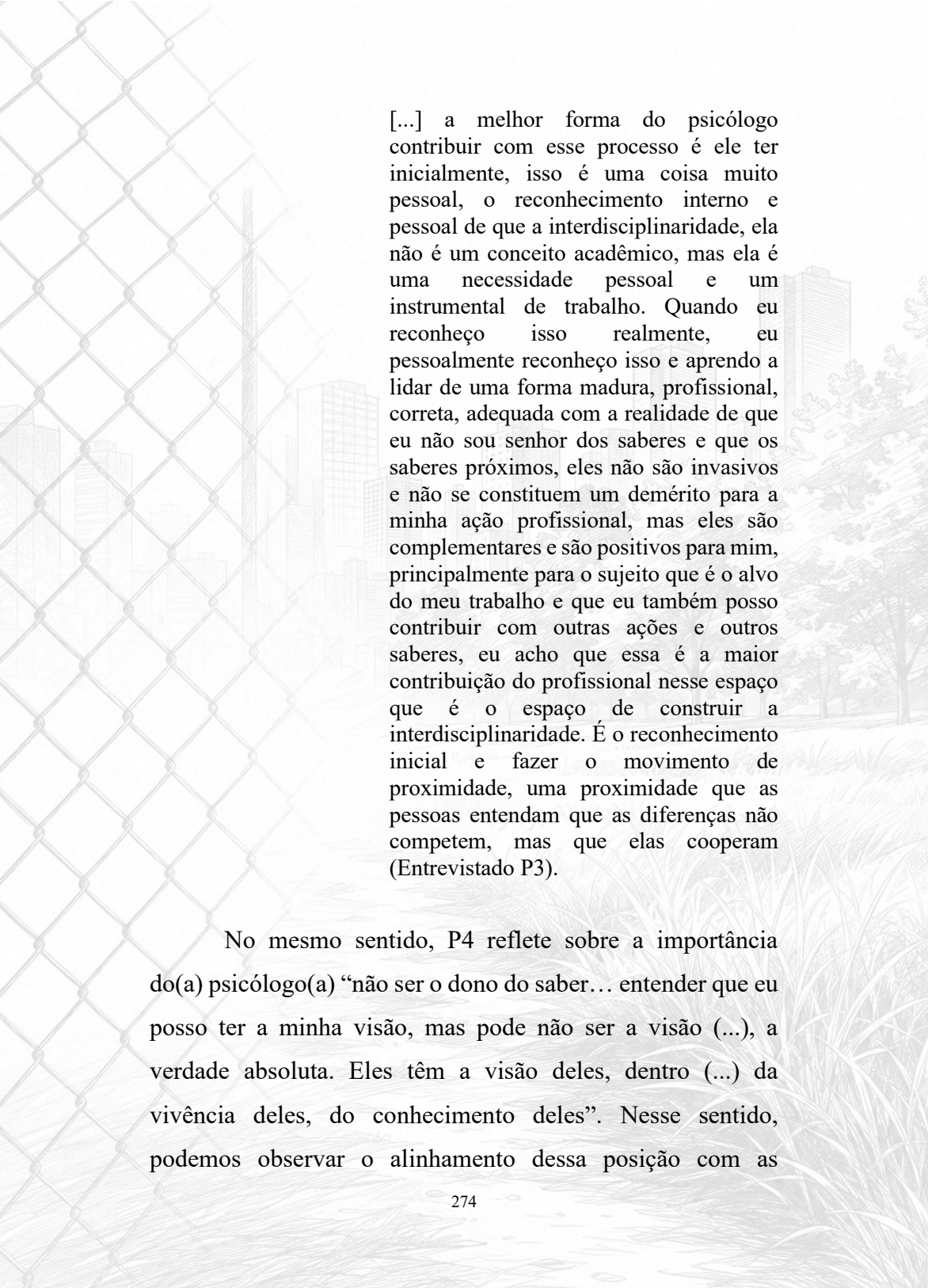
Diante das críticas à graduação, P9 afirma que “a academia e a faculdade não dão conta das demandas ainda que se apresentam no mercado de trabalho. [...] os profissionais ainda saem despreparados”. Portanto, os(as) entrevistados(as), a exemplo de P5 e P7, destacaram a necessidade da busca contínua pelo aperfeiçoamento do trabalho interdisciplinar por meio da pós-graduação, de estudos realizados pelo(a) próprio(a) profissional e também cursos de capacitação que podem ser ofertados pelo governo do estado. Sobre esse

aspecto, é importante relatar que, durante a entrevista, P1 e P3 mencionaram um seminário realizado pela CGS/SEJU, no segundo semestre de 2024, voltado aos(as) psicólogos(as) das unidades socioeducativas do estado, e sinalizaram a ausência da temática da interdisciplinaridade no conteúdo desta capacitação. Assim, notamos, novamente, o compromisso dos(as) psicólogos(as) do CENSE quanto à relação formação-atuação, em um movimento que visa a ofertar um trabalho de qualidade ao público atendido pelas unidades socioeducativas, o que se alinha a uma perspectiva ética para a profissão.

Contudo, outros desafios estão presentes nesta atuação, dentre eles, podemos refletir acerca de dificuldades no campo relacional. Nas respostas aos questionários, os(as) participantes fizeram menção a problemas de comunicação, divisões e conflitos dentro das equipes. Alguns justificaram esses aspectos como de ordem pessoal, mas a maior parte enfatizou questões institucionais, tanto em relação à gestão local (direção do CENSE) quanto à gestão estadual (CGS/SEJU). Observamos queixas a uma gestão que não seria integradora, que fomentaria a divisão entre categorias profissionais, especialmente entre aquelas vinculadas à segurança e as mais voltadas à parte pedagógica da medida socioeducativa. Dessa forma, na opinião dos(as) profissionais, haveria um desequilíbrio na balança da gestão dos programas

socioeducativos no estado, em que pesaria mais os aspectos da segurança. Nesse ponto, observamos também relatos referentes à falta de um alinhamento entre os(as) profissionais que atuam nos CENSEs, a respeito do que significa e quais os objetivos do trabalho socioeducativo. Precisamos considerar que, em um ambiente que tem sido permeado por disputas e problemas de comunicação nas equipes, o trabalho interdisciplinar não prospera e perde-se de vista o foco da medida socioeducativa. Contudo, a interdisciplinaridade questiona o saber institucionalizado e faz emergir resistências que precisam ser superadas, conforme destacado por Dacome (2000).

Sobre essa perspectiva, observamos a necessidade da implantação de processos de trabalho que fomentem o diálogo e a cooperação entre psicólogos(as) e demais profissionais, e acreditamos que a gestão local e estadual têm um importante papel nesse processo. Por outro lado, os(as)entrevistados também destacaram algumas possibilidades dos(as) psicólogos(as) nos CENSEs, especialmente quanto a assumir um papel de articulador das equipes, convidando as demais categorias profissionais para dialogarem a respeito do processo socioeducativo, a partir de uma postura de acolhimento e escuta das ideias de outras áreas. Conforme P3,



[...] a melhor forma do psicólogo contribuir com esse processo é ele ter inicialmente, isso é uma coisa muito pessoal, o reconhecimento interno e pessoal de que a interdisciplinaridade, ela não é um conceito acadêmico, mas ela é uma necessidade pessoal e um instrumental de trabalho. Quando eu reconheço isso realmente, eu pessoalmente reconheço isso e aprendo a lidar de uma forma madura, profissional, correta, adequada com a realidade de que eu não sou senhor dos saberes e que os saberes próximos, eles não são invasivos e não se constituem um demérito para a minha ação profissional, mas eles são complementares e são positivos para mim, principalmente para o sujeito que é o alvo do meu trabalho e que eu também posso contribuir com outras ações e outros saberes, eu acho que essa é a maior contribuição do profissional nesse espaço que é o espaço de construir a interdisciplinaridade. É o reconhecimento inicial e fazer o movimento de proximidade, uma proximidade que as pessoas entendam que as diferenças não competem, mas que elas cooperam (Entrevistado P3).

No mesmo sentido, P4 reflete sobre a importância do(a) psicólogo(a) “não ser o dono do saber... entender que eu posso ter a minha visão, mas pode não ser a visão (...), a verdade absoluta. Eles têm a visão deles, dentro (...) da vivência deles, do conhecimento deles”. Nesse sentido, podemos observar o alinhamento dessa posição com as

orientações técnicas do *Conselho Federal de Psicologia* (2021) para atuação na socioeducação e também retomar alguns princípios destacados por Fazenda (2005), como a necessidade de uma atitude interdisciplinar com base na reciprocidade, na humildade, no diálogo, de abertura ao novo e à diversidade de saberes. Isso exige o desenvolvimento das competências intuitiva, intelectual, prática e emocional, destacadas por Fazenda, Tavares e Godoy (2017), como aqueles(as) que lidam com a interdisciplinaridade no espaço acadêmico, científico e profissional. No entanto, esse processo também pode ocasionar desgastes, tal como relatado nos questionários e entrevistas, em relação ao adoecimento de profissionais, especialmente no que se refere à saúde mental. O relato de P3 ilustra bem essa questão, vejamos:

[...] interdisciplinaridade, para mim, na socioeducação, é sempre também enfrentamento. A gente está num sistema de garantia de direitos, e essa pretensão de garantia, eu gosto de usar esse termo pretensão, porque são tantas impossibilidades, tantas situações que parecem, e realmente estão muito além da nossa capacidade de intervenção, que eu penso sempre nisso como uma pretensão. É uma pretensão positiva. Então, quando a gente está nessa pretensão de garantia de direitos, está previsto sempre o enfrentamento. Enfrentamento dos de fora, enfrentamento dos de dentro,

enfrentamento dos que estão acima, e são muitos os que estão acima, e muitos dos que estão acima deviam ser nossos pares, e trabalham como opositores. O adoecimento da equipe, físico e mental, para mim, hoje tem sido a maior dificuldade para manter essa linha (Entrevistado P3).

Por isso, o entrevistado destaca a importância do autocuidado dos trabalhadores e também ações de cuidado a serem ofertadas pelo governo do estado aos seus servidores, o que não tem ocorrido.

Ao pensarmos nas rotinas e dinâmicas das unidades socioeducativas, os(as) psicólogos(as) mencionaram algumas possibilidades para a atuação interdisciplinar da psicologia na socioeducação, a exemplo de P1, que pontuou a importância dos “espaços formais de comunicação” do CENSE, como o estudo de caso, exemplo mais citado pelos(as) participantes. Na percepção deles(as), trata-se de um momento potente para troca de informações sobre a história de vida do(a) socioeducando(a), planejamento de intervenções conjuntas e encaminhamentos. Ou seja, um espaço de promoção de diálogo que pode ser interdisciplinar, na medida que permita a cooperação entre as diferentes categorias e o reconhecimento da importância de cada saber no atendimento socioeducativo. Nesse sentido, podemos considerar o pensamento de que “os espaços de discussão entre os membros das diferentes equipes

tornam-se, então, espaços de intermediação de saberes, sendo esta compreensão, essencial para o desenvolvimento das atividades de rotina” (Funk; Oliveira; Schlichting, 2018, p. 136).

Contudo, foram apontadas dificuldades no sentido do entendimento da relevância dessa ação por parte de todos(as) das equipes dos CENSEs. Há relatos de que, mesmo em locais em que há dia e horário previamente definidos na dinâmica institucional para a realização do estudo de caso, nem sempre esse compromisso é mantido pelos(as) profissionais. Em situações como essa, consideramos primordial a atuação dos(as) diretores(as) dos CENSEs como gestores das equipes multiprofissionais, pois, embora um(a) ou outro(a) profissional, como o(a) psicólogo(a), possa ter a iniciativa de articulação das reuniões de estudo de caso, conforme foi sugerido pelos(as) entrevistados(as) em nossa pesquisa, esses(as) trabalhadores(as) não são a liderança formalmente instituída com poder ou relação de hierarquia sobre a equipe. Assim, a depender do clima institucional, ao assumir uma posição de articulador(a), o(a) psicólogo(a) pode ter sua ação interpretada como tentativa de se impor aos(à) demais trabalhadores(as), como se estivesse agindo em uma relação de superioridade, agravando as tensões presentes na dinâmica da equipe. Dessa forma, compreendemos a importância de

uma gestão democrática e participativa nas unidades socioeducativas.

Por outro lado, é importante o relato de P6, que afirma, em relação ao papel da gestão na mediação das relações das equipes:

Eu não sei se delegar isso a outras pessoas esse ponto que a gente chegou hoje aqui se isso é bom ou ruim, do tipo de dizer que isso é uma questão que o gestor deveria resolver, eu acho que não é só isso... mas hoje a nossa comunicação aqui está bem, bem complicada... não é só por conta de (...) não é só por conta de diferenças pessoais que existem e estão bem manifestas... eu costumo dizer e parece que isso cada vez mais é forte para mim não sei se isso é uma verdade para os outros... que a socioeducação por mais que ela possa ser maravilhosa e recompensadora em alguns momentos, ela é muito pesada para levar no longo prazo... (Entrevistado P6).

No relato acima, observamos uma reflexão acerca das características da socioeducação como uma política que lida com questões muito difíceis e que podem mobilizar de tal modo o(a) servidor(a) a ponto de, após um longo período de trabalho na área, causar adoecimentos. Se retomarmos o fato de que a maior parte dos(as) participantes de nossa pesquisa atua na área há mais de 15 anos, a reflexão de P6 é bastante

pertinente, porém, não temos elementos suficientes para fazermos uma discussão consistente sobre esta relação entre tempo de atuação e adoecimento, o que sugerimos como tema para pesquisas futuras. No entanto, podemos refletir sobre a perspectiva de Mayer (2017) de que a interdisciplinaridade no exercício profissional no campo da socioeducação pode ser uma ferramenta também para acolher e compartilhar as angústias vividas pelos(as) trabalhadores(as).

Uma outra possibilidade para atuação interdisciplinar de psicólogos(as) na socioeducação citada pelos(as) entrevistados(as) foi a realização de atividades com grupo de adolescentes e/ou famílias, como oficinas e rodas de conversa. Neste livro, refletimos como essa modalidade de intervenção foi pouco citada, quando questionamos sobre as atividades executadas pela psicologia nos CENSEs. Contudo, ao refletir sobre as potencialidades do trabalho interdisciplinar, a categoria destacou a parceria na realização de grupos com adolescentes e famílias, em especial com profissionais do serviço social e da terapia ocupacional, como uma possibilidade. O que denota a importância de fomentar esses modos de intervenção coletiva no interior das unidades socioeducativas.

Com relação a essa parceria, consideramos a pertinência de refletirmos de modo específico sobre a relação

entre psicólogos(as) e assistentes sociais nos CENSEs, uma vez que, nos questionários, especificamente, nas justificativas quanto a compreensão de um trabalho parcialmente interdisciplinar pelas equipes das unidades, foi frequente a menção de que a interdisciplinaridade seria mais presente nessas duas categorias profissionais, quando comparada a outras categorias.

Assim, observamos que a relação entre o Serviço Social e a Psicologia tem sido muito frequente nas políticas públicas, havendo inclusive a elaboração de orientações técnicas conjuntas entre o *Conselho Federal de Serviço Social* e o *Conselho Federal de Psicologia*. Observamos essas áreas como as que atuam na linha de frente em situações de vulnerabilidades e violências, como na saúde, na assistência social e na socioeducação.

Dessa forma, nos CENSEs, há relatos de que, em determinados momentos, devido a essa parceria tão intensa, especialmente no compartilhamento da referência técnica sob o(a) adolescente, fica difícil separar o que é atribuição do(a) assistente social e o que é do(a) psicólogo(a) e as especificidades do trabalho de cada um(a), como identificamos em também na literatura sobre o tema. Costa e Mendonça (2016), por exemplo, alertam que a especificidade da psicologia é o resgate da subjetividade no processo de

responsabilização do(a) adolescente na medida socioeducativa, e que pode contribuir com a compreensão histórica e crítica desse sujeito na atuação com o serviço social, de forma a complementar o trabalho, sem que haja a sobreposição de ações. Por outro lado, é importante refletirmos se essa separação entre atribuições de psicólogos(as) e assistentes é de fato necessária. Nesta perspectiva, Eidelwein (2007, p. 308) destaca que, para além de se pensar em atividades específicas, “o olhar que cada um lança sobre a realidade diferencia as práticas profissionais” da psicologia e do serviço social, sendo importante considerar os parâmetros éticos e normativos de cada área produzidos pelos respectivos conselhos profissionais.

Sobre esse assunto, consideramos relevante, ainda, lembrar da visão de Silva e Carvalhaes (2016) sobre o(a) psicólogo(a) ser um agente político que precisa se envolver com o contínuo processo coletivo de transformação da realidade, a fim de manter o compromisso ético-político de sua atuação em todos os espaços.

Na socioeducação, os desafios da interdisciplinaridade estão presentes e foram relatados pelos(as) participantes de nossa pesquisa, assim como as potencialidades e possibilidades de enfrentamento. Como afirma P10, “não tem como você não atuar isolado. Não existe. Você demanda

constantemente do outro”. O primeiro passo para o trabalho interdisciplinar do(a) psicólogo(a) é reconhecer a interdisciplinaridade como necessária.

Contudo, compreender a que(m) essa interdisciplinaridade serve faz diferença: estamos atuando com base no que Santos (2021) afirma ser o *ethos* punitivo, ou com uma ética pautada na visão de socioeducação como uma educação social crítica, que responsabilize sem individualizar as questões sociais, e promova a integração social do(a) adolescente? Acreditamos não haver uma resposta fixa para tal questionamento. Ele acompanha a socioeducação desde sua proposição, e deve acompanhar o exercício profissional interdisciplinar da Psicologia nesta área. Mas, a referida autora nos provoca quanto a necessidade de se “criar espaços para socioeducar (...) permanecer na luta em defesa da ‘proteção integral’, como práxis que sustente direitos” (Santos, 2021, p. 109).



A black and white photograph of a dirt path lined with tall grass, with the text 'CONSIDERAÇÕES FINAIS' overlaid in the center.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O debate acerca do atendimento socioeducativo voltado à responsabilização de adolescentes autores de atos infracionais perpassa a contribuição de diversas áreas do conhecimento. A realização desta pesquisa, com base na interdisciplinaridade como método e como parte de seu objeto de investigação, buscou contribuir para a política de socioeducação e o papel da psicologia, como ciência e profissão que atua neste contexto.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, podemos considerar que, do ponto de vista histórico, legal e técnico, dos saberes construídos na área do Direito, da História, da Educação, do Serviço Social, da Sociologia e da Psicologia, presentes neste trabalho, não há como se referir à política de socioeducação sem abordarmos as diferentes perspectivas da interdisciplinaridade.

O fenômeno da violência presente na prática infracional se mostra complexo, em um cenário em que o(a) adolescente autor(a) da infração, por vezes, tem sido vítima de um sistema econômico, político e social de violência e exclusão (Passetti, 1997; Rizzini, 1997; Cruz; Hillesheim; Guareschi, 2005). A consideração de que este(a) autor(a) é um sujeito com direitos e também com responsabilidades, encontrando-se em condição peculiar de desenvolvimento (Brasil, 1990), exige de psicólogos(as) - cientistas e

profissionais que têm como objeto de estudo e intervenção as subjetividades (Bock; Furtado; Teixeira, 2002) - , uma postura interdisciplinar (Fazenda, 2005), de abertura ao diálogo, à ousadia, a reinvenções (Silva; Carvalhaes, 2016; Conselho Federal de Psicologia, 2021), e que compreenda a interdisciplinaridade como categoria de ação (Japiassu, 1976).

À Psicologia parece caber a função precípua de acolhimento e escuta que deve perpassar as diversas atividades executadas na política de socioeducação, identificadas nas pesquisas de Martins (2015), Mayer (2017), Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (2016), Pereira e Gouveia (2018), entre outras, e referenciadas pelo *Conselho Federal de Psicologia* (2021). Tais atividades referem-se a atendimentos individuais e em grupo com adolescentes e familiares, estudos de caso, reuniões de rede, visitas técnicas domiciliares, elaboração de *Plano Individuais de Atendimento* (PIA) e de relatórios multiprofissionais, e a participação em conselhos disciplinares.

Dessa forma, do ponto de vista teórico, se não é possível dissociar interdisciplinaridade e socioeducação, tampouco podemos considerar a atuação do(a) psicólogo(a) sem considerar esta interface. Por isso, na fase aplicada da presente pesquisa, nos propusemos a compreender como esta relação se desenvolve na prática e no cotidiano dos

psicólogos(as) lotados(as) nos *Centro de Socioeducação* (CENSEs) do Paraná, a partir da percepção dos próprios profissionais, com o objetivo de contribuir para o reconhecimento social da Psicologia e o aperfeiçoamento do sistema socioeducativo do estado, com vistas ao melhor atendimento aos(às) adolescentes e seus familiares no contexto da política de socioeducação.

A partir dos resultados apresentados, conhecemos o perfil dos(as) psicólogos(as) lotados nos CENSEs e suas equipes. Verificamos que os(as) profissionais de Psicologia são, em sua maioria, identificados como mulheres cis; que se graduaram entre 1989 e 2017, sendo a maior parte antes de 2006, em instituições públicas de ensino superior; e que atuam há mais de 15 anos na socioeducação, com maior tempo e experiência nas medidas privativas de liberdade. Os CENSEs em que atuam são majoritariamente voltados ao público masculino, e mistas, atendendo tanto a internação provisória quanto a internação, com equipes compostas na maior parte das vezes por diretores(as), agentes de segurança socioeducativos(as), auxiliares/técnicos(as) de enfermagem, psicólogos(as), assistentes sociais, pedagogos(as) e terapeutas ocupacionais, havendo defasagem de pessoal na composição de suas equipes.

Os dados demonstraram que os(as) psicólogos(as) dos CENSEs reconhecem a importância da interdisciplinaridade em sua atuação profissional na socioeducação, e que a concepção acerca desse termo é semelhante ao encontrado na literatura sobre a área. Assim, observamos a associação das palavras “diálogo”, “troca”, “cooperação” com a interdisciplinaridade na socioeducação, bem como a necessidade de uma atitude disciplinar, conforme destacado por Fazenda (2005). Contudo, a atuação interdisciplinar ainda não abrange a totalidade do trabalho das equipes dos CENSEs e, conseqüentemente, da Psicologia nestes espaços.

Ao constataremos que a socioeducação carrega uma história de muita afinidade com o viés punitivista, na responsabilização de adolescentes, é possível refletir com Santos (2021) que, mesmo com a mudança de nome na intervenção junto a adolescentes autores(as) de atos infracionais, nem sempre as práticas se modificam. Dessa forma, localizamos a existência de tensões nos centros socioeducativos paranaenses, havendo um desequilíbrio na balança entre os aspectos sancionatórios e pedagógicos da internação provisória e internação, que interferem na atuação da psicologia e também da equipe multiprofissional. Há disputas que dificultam o trabalho interdisciplinar, a perspectiva de horizontalidade e diálogo na relação entre

os(as) trabalhadores(as) da socioeducação, muitas vezes fomentadas por decisões dos responsáveis pela gestão das unidades e do sistema socioeducativo estadual.

Compreendemos que, para além da necessidade de mudanças na forma de gestão do atendimento socioeducativo, faz-se necessário um alinhamento da equipe com relação ao que significa socioeducar. A capacitação dos(as) servidores é importante para esse objetivo, contudo, não há como desconsiderar que o momento político que vivenciamos nos últimos anos tem contribuído para o aumento das distorções nas finalidades do atendimento socioeducativo, obstruindo o avanço das conquistas da socioeducação ao longo da história. Assim, é necessária a permanente vigilância e luta para barrarmos retrocessos e divisões nas equipes. E o(a) psicólogo(a) têm um papel fundamental neste movimento.

É necessário ao profissional de psicologia manter uma postura de abertura ao novo, ao diferente, fazer articulações e continuar fomentando espaços de diálogo e troca em suas equipes, e, sempre que possível, participar de espaços decisórios. É preciso, pois, manter a esperança do verbo *esperançar*, conforme ensina Paulo Freire, a partir da compreensão de que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando,

refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 79).

Como trabalhadora da área da Psicologia, compreendo que muitas vezes esse caminho é de pedras, esburacado, com desníveis, que nos convida a desistir e “seguir o fluxo”, o que significa abrir mão dos parâmetros éticos da Psicologia como ciência e profissão, e se render à aceitação das desigualdades de um sistema falho e injusto. Olhar para os lados e encontrar outros saberes que caminham ao meu lado, tem sido um acalento. E a pesquisa que desenvolvemos nos mostra que a interdisciplinaridade é um caminho possível e necessário para a atuação do(a) psicólogo(a) nos CENSEs, mesmo com os percalços e as tensões que o caracterizam.

Assim, os espaços de diálogos como estudos de caso e de articulação com a rede precisam ser fomentados nas unidades, além de uma atuação conjunta em atendimentos grupais, elaboração do PIA e confecção de relatórios. As formações direcionadas aos servidores precisam contar com os diversos campos do conhecimento, em proposições teóricas e práticas. E o estado precisa desenvolver ações de cuidado para seus/suas trabalhadores(as), para que eles(as) possam exercer o cuidado e a segurança nos espaços socioeducativos.

A graduação em Psicologia, bem como a pós-graduação, a pesquisa e a extensão, precisa fomentar a

interdisciplinaridade como conteúdo e método de seus programas, investindo não somente na formação acadêmica, mas, também na formação humana, o que significa implantar aquilo que já está previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, abarcando competências e habilidades também no campo relacional.

No percurso trilhado, buscamos reunir contribuições das diversas disciplinas na compreensão da relação entre Psicologia, interdisciplinaridade e socioeducação, o que consideramos importante para construirmos reflexões a partir de diversos olhares. Contudo, é necessário destacar a compreensão das limitações da pesquisa realizada, conquanto se propôs a analisar somente o cenário que envolve a privação de liberdade, em um estado específico do território brasileiro, não sendo possível, considerando o prazo para desenvolvimento de pesquisas em nível de mestrado, a ampliação da aplicação da pesquisa para medidas em meio aberto e semiliberdade, e tampouco do universo de pesquisa para o âmbito nacional.

Dessa forma, destacamos, no desenvolvimento deste livro, algumas possibilidades para futuras pesquisas que relacionem a interdisciplinaridade na socioeducação e a atuação da Psicologia nestes espaços, sendo interessante também estudos que contemplem de modo mais específico a

atuação de outras categorias profissionais na socioeducação, e que problematizem como a formação destas diversas profissões têm incluído a interdisciplinaridade em suas práticas de ensino, nos conteúdos curriculares, na pesquisa e em atividades extensionistas.

A black and white photograph of a dirt path winding through tall grass. The path is dark and textured, leading from the bottom center towards the upper left. The grass is tall and thin, with some clumps being more dense than others. The lighting is dramatic, with a bright, hazy light source in the upper left corner, creating a strong contrast and casting long shadows. The overall mood is quiet and contemplative.

REFERÊNCIAS



ALENCAR, Helenira Fonsêca. **A presença da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na psicologia brasileira**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/helenira_fonseca_tese.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2024.

ALMEIDA, Thayane Carolina de; MANSANO, Sonia Regina Vargas. Corpos marcados: uma análise histórica sobre a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei. **Mnemosine**, v. 8, n. 2, p. 161–183, 17 dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41563/pdf_244>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ALMEIDA, Sara Peres Dornelles; MARINHO, Juliana da Rosa; ZAPPE, Jana Gonçalves. Atuação do Psicólogo com Adolescentes que Cumprem Medida Socioeducativa: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 51-72, abr. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812021000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun. 2024.

ALVARENGA, Augusta Thereza de; PHILIPPI JR, Arlindo; SOMMERMAN, Américo; ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza; FERNANDES, Valdir. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr, Arlindo.; SILVA NETO, Antônio J. (Orgs.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri-SP: Manole, 2011, p. 3-68.

ALVES, Edvânia dos Santos; FRANCISCO, Ana Lúcia. Ação psicológica em saúde mental: uma abordagem psicossocial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 768–779, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/YpCPnpqWgQmxVqNzTKZj36c/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 05 abr. 2025.

AMBROZIO, Karina Soares; MARTINS, Luciana Reis; JULIANI, Marisa Eliete do Nascimento; SPADA, Simone. O trabalho com famílias na socioeducação. In: SILVA, Alex Sandro da; ZILIOOTTO, Flávia Palmieri de Oliveira; FEITOSA, Juliana Biazze (orgs.). **Cadernos de socioeducação**: bases teórico-metodológicas da socioeducação. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018, p. 79-88. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_BASES_digital.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2024.

AMENDOLA, Marcia Ferreira. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma perspectiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2014, v. 34, n. 4, p. 971-983. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/mfHF7YnWzBckW8JQZWsfs5t/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 mai. 2024.

ANDRADE, Anyelle Karine de; SILVA, Rafael Bianchi. Psicologia e História da Infância e Adolescência Brasileira: entre discursos de exploração, normatização e proteção. In: ANDRADE, Anyelle Karine de; CARVALHAES, Flávia Fernandes de; SILVA, Rafael Bianchi. **Infâncias e adolescências nas tramas das políticas públicas**: olhares interdisciplinares. Londrina: UEL, 2023, p. 11-38.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BISINOTO, Cynthia; OLIVA, Olga Brigitte; ARRAES, Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo Galli de; STEMLER, Luana Alves de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 315–329, jul. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/3kb7RpBydsW5QmGZxNGTwbQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 set. 2023.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964**. Regulamenta a lei nº 41119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d53464.htm#:~:text=DECRETO%20No%2053.464%2C%20DE,s%3C%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20psic%C3%B3logo>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE** – Secretaria dos Direitos Humanos – Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Lei n. 8742, de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Claudia Niedhardt. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Política Hoje**, v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/politica hoje/article/view/3710/3012>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRÜGGER, Paula. O vôo da água: reflexões sobre método, interdisciplinaridade e meio ambiente. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 27, p. 75-91, jun. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CARRERA, Gilca Oliveira; FIORAVANTI, Aline. O Plano Individual de Atendimento Socioeducativo (PIA): contribuições a um debate permanente. In: AMARAL, Nelson Santana do; SARAIVA, João Batista Costa; JESUS, Evandro Luís Santos de (Orgs.). **SINASE (lei n. 12.594/2012): uma abordagem transdisciplinar entre a teoria e a prática**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023, p. 220-237.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. A ação em rede na implementação de políticas e programas sociais públicos. **Revista de Información del Tercer Sector**, Madrid, abr. 2003. Disponível em: http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/a_ao_em_rede_na_implementao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (org.) **Histórias das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 55-83.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextual**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016, 256 p.

COMISSÃO REGIONAL DE DIREITOS HUMANOS DO CRP-RJ. **Livro da primeira conferência: o trabalho da Psicologia na Socioeducação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia da 5ª região, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 10, de 21 de julho de 2005**. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota técnica com parâmetros para atuação das(os) profissionais de psicologia no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**. Brasília: CFP, 2016. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Nota-te%CC%81cnica-web.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) no âmbito das medidas socioeducativas**. 1. ed. Brasília: CFP, 2021, 96 p. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-em-medidas-socioeducativas/>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia**. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/ Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. 143 f. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%3%93RIO-FINAL-REVIS%3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%3%87%3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>>. Acesso em: 31 mai. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Painel de BI de Execução das Medidas Socioeducativas**. 2025. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=a12c1a54-541f-4fd7-bbdf-afba0ca89a98&sheet=ae02a5d7-7740-4635-95fb->

78d091d6d067&theme=CNIUPS&lang=pt-BR&opt=ctxmenu.currsel>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. **Levantamento do Perfil Profissional e das Condições de Trabalho dos Psicólogos do Paraná** – CRP-08. Disponível em: <<https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/10/265.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SANTA CATARINA. Desafios da profissão de psicólogas(os): o que dizem os Conselhos de Psicologia. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Diálogos: 60 anos - Seis décadas da psicologia como profissão regulamentada no Brasil**. Brasília: CFP, 2022, p. 90-106. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/revista-dialogos-60anos.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD); Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH); Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (ABMP) (Orgs.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD. 2006, p. 449-467.

COSTA, Ana Lígia Braguetto; MENDONÇA, Renata Campos. **Psicologia e socioeducação: um diálogo possível sobre a medida de internação**. MÄDER, Bruno Jardini (org.) **Caderno de psicologia e justiça: diálogos sobre uma relação em evidência**. Curitiba: CRP-PR, 2016, p. 41-66. Disponível em: <https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/AF_CRP_CadernoJuridico_pdf.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COSTIN, Claudia. **Administração pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CRUZ, Lilian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 42-49, set. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/Sxx373JCV6TbYNzSVFSVFm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

DACOME, Ocimar Aparecido. Resistência ao trabalho interdisciplinar: uma possível interpretação. **Psicologia em Estudo**, v. 5, n. 1, p. 85-103, mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/d9RQ49TpCsbQkNWgwnYmTx/abstract/?lang=pt#ModalH_owcite>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; PONDÉ, Milena Pereira. A psicologia e seu percurso de deslocamentos: uma prática constituída em bordas. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Salvador, v. 5, n. 1, 2016, p. 5-13. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/823>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

DE LUIZ, George Moraes; SOUSA, Thiago Araújo Bezerra de. Epistemologia e formação do psicólogo: discussões contemporâneas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 34, 2022, p. 1-12. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/GKBw4Chk6QkcDY36GYRNxHk/?format=pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2017.

DIGIÁCOMO, Murillo José. A “rede de proteção” e o Sistema de Justiça: a importância de uma autonomia crítica, colaborativa e propositiva. **Instituto Brasileiro de Direito de Família**. 2020. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/1553/A+%E2%80%9Crede+de+prote%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D+e+o+Sistema+de+Justi%C3%A7a%3A+a+import%C3%A2ncia+de+uma+autonomia+er%C3%ADtica%2C+colaborativa+e+propositiva#_ftn22>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DOMINGUES, Ivan. Disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade – onde estamos? In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 63., Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] Goiânia: UFG, 2011, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/PDFs/IvanDomingues.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2023.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

EIDELWEIN, Karen. Psicologia Social e Serviço Social: uma relação interdisciplinar na direção da produção de conhecimento. **Revista textos e contextos**. v. 6, n. 2, jul./dez. 2007, p. 298-313. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/2320/3249>>. Acesso em 31 mai. 2024,

FALEIROS, Vicente de Paula Faleiros. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2017. (livro eletrônico).

FERREIRA, Stela da Silva. **NOB-RH Anotada e Comentada**. Brasília, DF: MDS - Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011. 144 p.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CALVOSO, Genilda Garcia; GONZALES, Carlos Batista Lopes. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, José Célio. A psicologia a serviço do outro: ética e cidadania na prática psicológica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 23, n. 4, p. 12-15, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mai. 2024.

FUNCK, Luciana; OLIVEIRA, Renata Hoeflich Damaso de; SCLICHTING, Terezinha Ferraz. O trabalho interdisciplinar na socioeducação. In: SILVA, Alex Sandro da; ZILLOTTO, Flávia Palmieri de Oliveira; FEITOSA, Juliana Biazze; GOUVEIA, Solimar de (orgs.). **Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018, p. 131-140.

GALEANO, Giovana Barbieri; GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima; REIS, Carolina dos. SOUZA, Luis Henrique da Silva. Psicologia, Políticas Públicas e processos de subjetivação: enfrentamentos em tempos urgentes. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 87-103, abr. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672021000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 mai. 2024.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W.. **Conceitos essenciais da Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A contribuição da Psicologia Sócio-histórica para elaboração de políticas públicas. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 277-293.

HAHN, Fábio André. A. Interdisciplinaridade: possibilidades de leitura para um jovem pesquisador. In: , HAHN, Fábio André; MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Interdisciplinaridade: perspectivas e desafios**. Guarapuava: Unicentro, 2020, p. 263-291.

INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ. **Cadernos do IASP: pensando e praticando a socioeducação**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <https://www.esedh.pr.gov.br/sites/direitos-fundamentais/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/penspratsocio.pdf>. Acesso em 17 jan. 2025.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

JUNQUEIRA Luciano Antonio Prates; INOJOSA, Rose Marie; KOMATSU, Suely. Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. **El tránsito de la cultura burocrática al modelo de la gerencia pública**, p. 63-124, Caracas, 1997.

LIBERATI, Wilson Donizeti. A responsabilidade penal do adolescente infrator e a ilusão da impunidade. In: VOLPI, Mário. **Adolescentes privados de liberdade**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

LIMA, Agnaldo Soares; FRANCISCO, Júlio Cesar. Os planos de atendimento socioeducativo previstos no SINASE. In: AMARAL, Nelson Santana do; SARAIVA, João Batista Costa; JESUS, Evandro Luís Santos de (orgs.). **SINASE (lei n. 12.594/2012): uma abordagem transdisciplinar entre a teoria e a prática**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023, p. 31-50.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. **Av. Psicol. Latino.**, Bogotá, v. 1, p. 182-192, jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MANGINI, Fernanda Nunes da Rosa; MIOTO, Regina Célia Tamasso. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálisis**, v. 12, n. 2, p. 207-215, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/BJKqDcDwLY5wg9fBmgNgDzj/>>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MANOEL, Bianca Correa Lessa; SILVA, Renato da; OLIVEIRA, Rosane Cristina de. Ciência, conhecimento e paradigma: uma reflexão sobre a produção científica na atualidade. **Almanaque multidisciplinar de pesquisa**. v. 1, n. 1, 2017, p. 177-191.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-79.

MARTINS, Karina Tatiana da Costa. A importância da interdisciplinaridade no cumprimento da medida socioeducativa de internação - Campo Centro Educacional Padre João Maria. **Revista Transgressões**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 114-139, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/transgressoes/article/view/6580>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MAYER, Andressa Sauzem. **Psicologia e socioeducação: práticas, perspectivas e possibilidades**. 2017. 128p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18841/DIS_PPGPSICOLOGIA_2017_MAY_ER_ANDRESSA.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>>. Acesso em 11 mai. 2025.

MEDEIROS, Rogério de Souza. **Interseccionalidade e Políticas Públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos**. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Rio de Janeiro, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Denise Rosana da Silva; MUNIZ, Claudia Maria Severino Lacerda; POLTRONIERI, Francielli Rubia. A interdisciplinaridade na sociedade midiaticizada: uma dicotomia imperativo-problema nos estudos sobre cultura. **R. Inter. Interdisc. Interthesis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 1-18, mai/ago, 2017. Disponível em: <[Vista do A interdisciplinaridade na sociedade midiaticizada: uma dicotomia imperativo-problema nos estudos sobre cultura \(ufsc.br\)](#)>. Acesso em: 01 mai. 2023.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.

MOTTI, Angelo. A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas. In: PAES, Paulo Cesar Duarte; ADIMARI, Maria Fernandes; COSTA, Ricardo Peres da (orgs.). **Socioeducação e intersetorialidade**. Campo Grande: UFMS, 2015, p. 17-24.
NAJMANOVICH, Denise. **Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo**. 2. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008.

NICODEMOS, Carlos. A natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional. In: Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD); Secretaria Especial de Direitos Humanos da

Presidência da República (SEDH); Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (ABMP) (Orgs.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional:** socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006, p. 61-85.

OLIVEIRA, Renata Hoefflich Damaso de; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A gestão da política de socioeducação no Estado do Paraná: repercussões no período de 2007 a 2015. **Jornal de Políticas Educacionais.** Curitiba, v. 13, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692019000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 abr. 2024.

OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; COSTA, Victor César Amorim; YAMAMOTO, Oswaldo H. A psicologia no Brasil: uma história em construção. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. v.1. Brasília: CFP, 2022, p. 11-41. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf>. Acesso em 01 fev. 2024.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos (orgs.). **Adolescência e psicologia:** concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2022, p. 16-24.

PALUDO, Camila Cabral; AMBROZIO, Karina Soares; COSTA, Lilian Keilli Alves da. JULIANI, Marisa Eliete do Nascimento. Oficinas temáticas como estratégia de intervenção psicossocial em tempos de pandemia da COVID-19. In: CARVALHO, Marcio Bernardes de (org.) **Socioeducação do Paraná na pandemia** [livro eletrônico]: desafios e legados. 1. ed. Curitiba, PR: Governo do Estado do Paraná/Departamento de Atendimento Socioeducativo, 2021, p. 450-466. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-07/e-book_socioeducacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

PARANÁ. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo.** Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/PEAS_PR_2015.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 13.666, de 05 de julho de 2002.** Institui o Quadro Próprio do Poder Executivo do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=1&nroAto=13666&dataAto=05/07/2002&dataPublicacao=05/07/2002&tipoVisualizacao=compilado>>. Acesso em: 26 out. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 19.131, de 25 de setembro de 2017.** Acresce, altera e revoga dispositivos da Lei nº 13.666, de 5 de julho de 2002, que instituiu o Quadro Próprio do Poder Executivo. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=1&nroAto=19131&dataAto=25/09/2017&dataPublicacao=26/09/2017&tipoVisualizacao=compilado>>. Acesso em: 21 nov. 2024.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org.) **Histórias das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 347-375.

PAUL, Patrick. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para mudança de paradigma. In: PHILIPPI Jr, Arlindo.; SILVA NETO, Antônio J. (Orgs.).

Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. Barueri-SP: Manole, 2011, p. 229-259.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Ato infracional e natureza do sistema de responsabilização. In: Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD); Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH); Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (ABMP) (Orgs.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional:** socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD. 2006, p. 25-48.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. 2 ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008, 128 p.

PEREIRA, Daniele Narduci; GOUVEIA, Solimar de. Fase III - plano Individual de Atendimento - PIA. In: SILVA, Alex Sandro da; ZILIOTTO, Flávia Palmieri de Oliveira; FEITOSA, Juliana Biazze (orgs.). **Cadernos de socioeducação:** bases teórico-metodológicas da socioeducação. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018, p. 135 - 148. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_BASES_digital.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo.** v. 8, n. 2, Maringá, 2003, p. 19-27. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/4xwr4p3tC9DjRTvW75X9Dkh/>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

PEREZ, Olívia Cristina. O que é interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos brasileiros. **Interseções**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, p.454-472, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39041/27511>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Fernando Kanai. Psicologia e análise de implementação de políticas públicas: um diálogo interdisciplinar. **Psicologia: ciência e profissão.** v. 33, n. 3, p. 612-629, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/TSnWPLHr5xkhkFyJrPZq4tm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças:** conceitos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **LIINC em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação.** [S.l.], v. 10, n. 1, p. 9-40, 2010. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>>. Acesso em: 2 dez. 2023.

POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade:** reflexão e experiência. Lisboa: Texto, 1993.

RAMIDOFF, Mário Luiz; RAMIDOFF, Luísa Munhoz Bürgel. Adolescente: Ato Infracional e Medidas Socioeducativas. **Revista Internacional Consinter de Direito**, Paraná, Brasil, v.

4, n. 6, p. 209-226, 2018. Disponível em: <<https://revistaconsinter.com/index.php/ojs/article/view/278>>. Acesso em: 2 mar. 2024.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87585>>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 69-104.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1997.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores - do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-150.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas Públicas**: introdução. Porto Alegre: Jacarta, 2021, 95 p.

SANDALL, Hugo; QUEIROGA, Fabiana; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Quem Somos? caracterizando o perfil das(os) psicólogas(os) no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. v.1. Brasília: CFP, 2022, p. 42-53. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1_WEB.pdf>. Acesso em 14 out. 2024.

SANTOS, Anne Caroline de Almeida. **“Socioeducação”**: colocando o conceito entre aspas. Curitiba: Appris, 2021, 155 p.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Integração e diferença em encontros disciplinares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 22, n. 65, out. 2007, p. 51-60. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/VgCxyQDq8DjLR4x9FRMqJKv/?format=pdf&lang=pt->>. Acesso em 21 mai. 2023.

SANTOS, Mônica Nogueira dos; MENANDRO, Maria Cristina Smith. Atuação profissional junto aos adolescentes em medida socioeducativa de internação: um estudo com psicólogos. **Interação em Psicologia**. v. 21, n. 2, 2017, p. 107-117. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/34081/33390>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SARAIVA, João Batista Costa. A idade e as razões: não ao rebaixamento da imputabilidade penal. In: FONACRIAD; SARAIVA, João Batista Costa; KOERNER JÚNIOR, Rolf; VOLPI, Mario. **Adolescentes privados de liberdade**: normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo: Cortez, 1997, p. 157-173.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas públicas**: coletânea. v. 1. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA E CIDADANIA (SEJU). **Resolução nº 12, de 8 de março de 2024.** Regulamentação das vagas das Unidades Socioeducativas do Estado do Paraná, institui os Escritórios Regionais de Socioeducação e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/resolucao_no12.2024_e_anexos_-_publicada_1_0.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA, FAMÍLIA E TRABALHO (SEJUF). **Resolução nº 265, de 24 de novembro de 2021.** Disponível em:

<https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/resolucao_265-2021_-_codigo_de_normas.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA, FAMÍLIA E TRABALHO. **Resolução n. 410, de 24 de outubro de 2022.** Disponível em:

<https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/410-2022_-_resolucao_unidades_socioeducativas_1.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

SILVA, Rafael Bianchi; ALMEIDA, Claudia de Godoi Ferreira de. Ação antidialógica no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões a partir de Paulo Freire. **Interações.** Campo Grande, v. 19, n. 2, p. 265–276, abr. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/CwwKHKWPDDmk8gtp3yVH77t/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVA, Rafael Bianchi; CARVALHAES, Flávia Fernandes de. Psicologia e políticas públicas: impasses e reinvenções. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 247–256, maio 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/psoc/a/q4gNDhBzVv7C3rRbwd376Wb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31 mai. 2024.

SILVA, Haroldo Luiz Rigo da. Das competências: artigos 3º ao 6º da lei n. 12.549/12. In: AMARAL, Nelson Santana do; SARAIVA, João Batista Costa; JESUS, Evandro Luís Santos de (Orgs.). **SINASE (lei n. 12.594/2012):** uma abordagem transdisciplinar entre a teoria e a prática. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023, p. 15-30.

SILVA, Silmara Carneiro e; GUEDES, Olegna de Souza. A medida socioeducativa de internação nos Centros de Socioeducação do Paraná: uma revisão sistemática das teses e dissertações no estado. **Serviço Social em Revista**, /S. l./, v. 25, n. 2, p. 460–486, 2022. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/45548>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul-dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido? In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 135-146.

VILELA, Elaine Morelato; MENDES, Iranilde José Messias. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 11, n. 4, p. 525–531, jul. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/DpsYjRRZdHvgfjrWYXj9bxQ/#>>. Acesso em: 09 fev. 2024.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore; MARTINELLI, Maria Lúcia; PAZ, Rosangela Dias O. da. Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, n. 137, p. 7–13, jan. 2020. Disponível em: scielo.br/j/sssoc/a/DPfFVvJzjDFYSzB9NWWHv7z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2024.

YAMAMOTO, Oswaldo H. 50 Anos de Profissão: Responsabilidade Social ou Projeto Ético-Político?. **Psicologia: ciência e profissão**, 2012, 32 (num. esp.), p. 6-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cBdQj3p5tNcRM8fSGh9mWtr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 mai. 2024.



SOBRE OS AUTORES

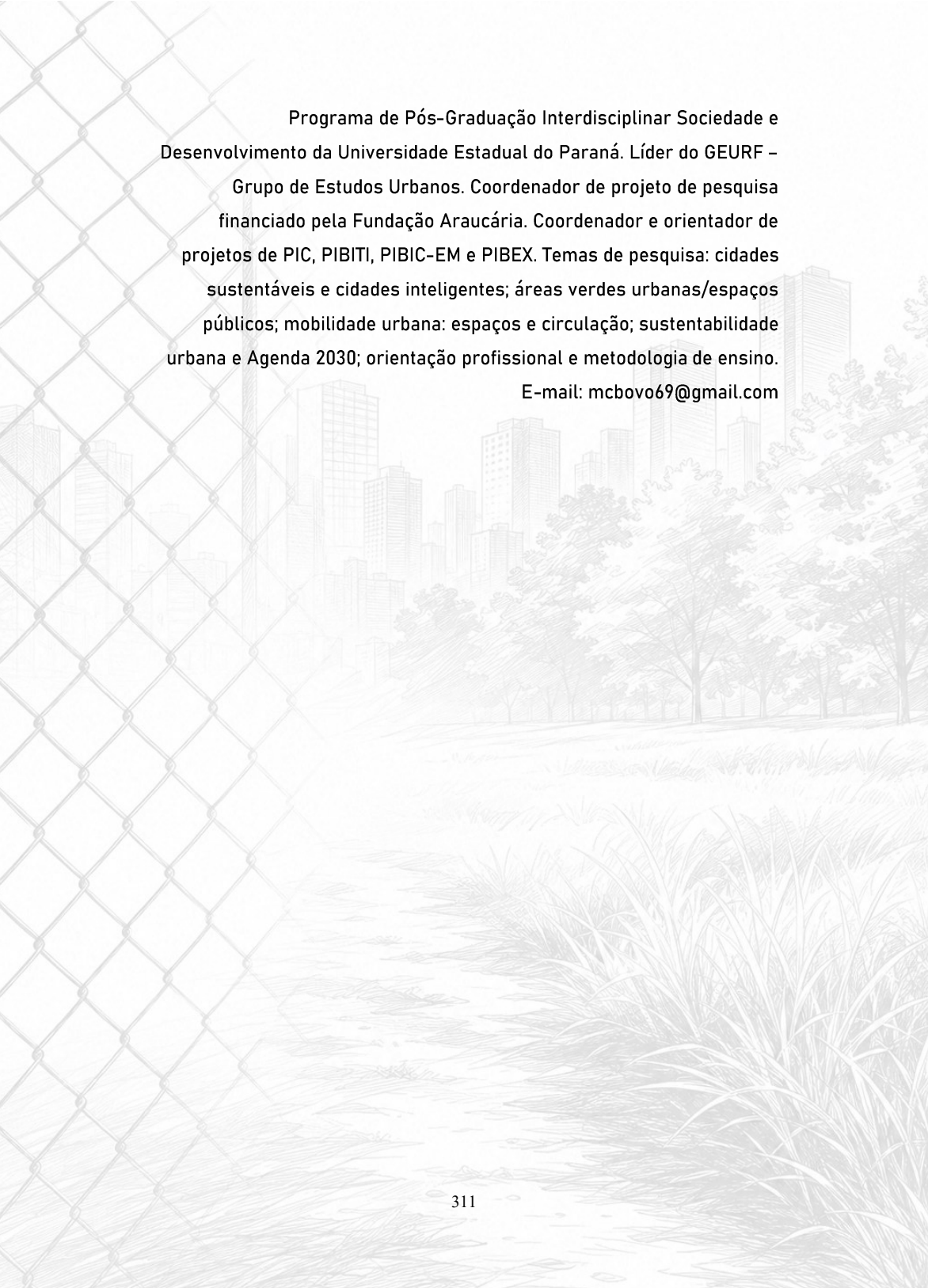


Karina Soares Ambrozio

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) de Campo Mourão-PR (2025). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e especialização em Gestão de Políticas para Infância e Juventude pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Iniciou sua vida profissional como psicóloga na gestão da política de atendimento a crianças e adolescentes e da política de assistência social, com experiência de oito anos na área. Posteriormente, passou a integrar a equipe multiprofissional de um Centro de Socioeducação no estado do Paraná, somando mais de 11 anos de atuação junto a adolescentes privados de liberdade e suas famílias. Possui contribuições na publicação de coletâneas sobre socioeducação; experiência na docência no ensino universitário, no curso de Psicologia; e realiza palestras e cursos de capacitação a trabalhadores que atuam em políticas públicas em temas afetos à socioeducação, aos direitos da criança e do adolescente e à política de assistência social. E-mail: psi.karinaambrozio@gmail.com

Marcos Clair Bovo

Doutor em Geografia pela Unesp, Campus Presidente Prudente (2009). Mestre em Geografia pela UEM (2002). Especialista em Metodologia de Ensino pela Unopar (1997). Graduado em Geografia pela UEM (1993). Graduado em História pela UniCesumar (2019). Graduado em Sociologia pela UniCesumar (2024). Atualmente, é professor associado do colegiado do Curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Professor e coordenador do



Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná. Líder do GEURF – Grupo de Estudos Urbanos. Coordenador de projeto de pesquisa financiado pela Fundação Araucária. Coordenador e orientador de projetos de PIC, PIBITI, PIBIC-EM e PIBEX. Temas de pesquisa: cidades sustentáveis e cidades inteligentes; áreas verdes urbanas/espços públicos; mobilidade urbana: espaços e circulação; sustentabilidade urbana e Agenda 2030; orientação profissional e metodologia de ensino.

E-mail: mcbovo69@gmail.com



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná



EDUNESPAR

ISBN: 978-65-984316-5-5



Em minha trajetória nas políticas públicas, algumas vezes me perguntei se o que eu fazia era Psicologia, se eu estava mesmo “sendo psicóloga”. Não raro, ouvia alguém se referindo a mim como assistente social. Talvez, porque não se esperasse de uma psicóloga discussões acerca das questões sociais. Contudo, a experiência me ensinou que sim, eu era psicóloga... uma psicóloga que dialogava com outras disciplinas e profissões. Como trabalhadora da socioeducação, continuei (e continuo) buscando por este diálogo, pela interdisciplinaridade, um caminho difícil, mas necessário. Em 2023, minha busca tornou-se também científica e iniciei minha pesquisa de mestrado sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Bovo, um geógrafo e pesquisador na abordagem interdisciplinar.

Neste livro, apresentamos os frutos desta pesquisa que nos convida a refletir sobre os atravessamentos para que a proposta interdisciplinar se efetive na política de socioeducação e no trabalho de psicólogos(as), para romper as fronteiras disciplinares e promover diálogos que possam contribuir de maneira efetiva na responsabilização de adolescentes autores(as) de atos infracionais na perspectiva da proteção integral e do compromisso social da Psicologia. Esperamos que esta obra possa aguçar novos olhares acerca desta temática e suas contradições, despertando outros questionamentos e novas pesquisas.

www.ppgsed.unespar.edu.br