Revista do CERES
ISSN 2447-4320
v. 2, n. 1., 2026

Trajetórias juvenis de risco e escola: modelo tridimensional para práticas socioeducativas

Youth risk trajectories and school: a three-dimensional model for socioeducational practices

Trayectorias juveniles de riesgo y escuela: modelo tridimensional para prácticas socioeducativas

Thiago Perez Bernardes de Moraes[1]
Cleizi do Nascimento[2]

RESUMO

Este ensaio teórico propõe um modelo tridimensional para interpretar trajetórias juvenis de risco em contextos atravessados por desigualdade social, fragilidade institucional, vulnerabilidade educacional e exposição seletiva ao controle. O objetivo é construir uma matriz analítica de médio alcance capaz de articular família, escola, pares, território e instituições sem reduzir a vulnerabilização infracional à pobreza, à escolha individual ou à suposta falha moral das famílias. Metodologicamente, o estudo realiza revisão crítica orientada à construção conceitual, integrando sociologia da juventude, psicologia social, criminologia sociológica, educação e socioeducação por meio de mecanismos comuns e hipóteses transníveis. A divisão em camadas dialoga criticamente com a Teoria Ecológica e com o modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner, sem reproduzir sua taxonomia: micro, meso e macro são empregados como escalas analíticas de mediação subjetivo-familiar, organização relacional e distribuição estrutural-institucional. Como resultado, o artigo formula cinco hipóteses e apresenta um fluxo hipotético de atendimento territorial que articula escola, Centro de Referência de Assistência Social, Centro de Referência Especializado de Assistência Social, saúde e socioeducação. Conclui-se que trajetórias juvenis de risco se estabilizam quando as camadas se acoplam negativamente, ao passo que vínculo escolar, apoio familiar, proteção territorial e coordenação intersetorial podem produzir pontos de inflexão.

Palavras-chave: juventude; vulnerabilidade social; escola; práticas educativas; socioeducação.

ABSTRACT

This theoretical essay proposes a three-dimensional model for interpreting youth risk trajectories in contexts marked by social inequality, institutional fragility, educational vulnerability, and selective exposure to control. Its objective is to build a mid-range analytical framework capable of articulating family, school, peers, territory, and institutions without reducing vulnerability to involvement in offending to poverty, individual choice, or alleged family failure. Methodologically, the study conducts a critical review oriented toward conceptual construction, integrating youth sociology, social psychology, sociological criminology, education, and socioeducation through common mechanisms and cross-level hypotheses. The division into layers engages critically with Urie Bronfenbrenner's Ecological Theory and bioecological model without reproducing their taxonomy: micro, meso, and macro are used as

[1] Doutor em Psicologia Social, Centro Universitário Campos de Andrade (Uniandrade). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7128-4248. E-mail: thiagomoraessp@hotmail.com.
[2] Mestranda em Psicologia Forense, Universidade Tuiuti do Paraná, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9681-3940. E-mail: cleizidonascimento@gmail.com.

analytical scales of subjective and family mediation, relational organization, and structural-institutional distribution. As a result, the article formulates five hypotheses and presents a hypothetical territorial care pathway linking school, basic and specialized social assistance services, health care, and socioeducation. It concludes that youth risk trajectories become more stable when the layers are negatively coupled, whereas school belonging, family support, territorial protection, and intersectoral coordination can produce turning points.

Keywords: youth; social vulnerability; school; educational practices; socioeducation.

RESUMEN

Este ensayo teórico propone un modelo tridimensional para interpretar trayectorias juveniles de riesgo en contextos atravesados por desigualdad social, fragilidad institucional, vulnerabilidad educativa y exposición selectiva al control. El objetivo es construir una matriz analítica de alcance medio capaz de articular familia, escuela, pares, territorio e instituciones sin reducir la vulnerabilización infraccional a la pobreza, la elección individual o una supuesta falla moral de las familias. Metodológicamente, el estudio realiza una revisión crítica orientada a la construcción conceptual, integrando sociología de la juventud, psicología social, criminología sociológica, educación y socioeducación mediante mecanismos comunes e hipótesis transnivel. La división en capas dialoga críticamente con la Teoría Ecológica y el modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner, sin reproducir su taxonomía: micro, meso y macro se emplean como escalas analíticas de mediación subjetivo-familiar, organización relacional y distribución estructural-institucional. Como resultado, el artículo formula cinco hipótesis y presenta un flujo hipotético de atención territorial que articula escuela, servicios de asistencia social básica y especializada, salud y socioeducación. Se concluye que las trayectorias juveniles de riesgo se estabilizan cuando las capas se acoplan negativamente, mientras que la pertenencia escolar, el apoyo familiar, la protección territorial y la coordinación intersectorial pueden producir puntos de inflexión.

Palabras clave: juventud; vulnerabilidad social; escuela; prácticas educativas; socioeducación.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre trajetórias juvenis de risco costuma ser capturada por diagnósticos rápidos. Parte da literatura pública, institucional e midiática ainda descreve a vulnerabilização infracional como derivação de escolha individual, falha familiar, pobreza ou influência dos pares. Esses fatores importam, mas se tornam pobres quando tratados como peças soltas. A adolescência não se move em laboratório. Ela ocorre em casas com ritmos desiguais de cuidado, escolas que podem produzir vínculo ou expulsão simbólica, bairros que distribuem oportunidades e medos, redes de pares que oferecem proteção ou reputação, instituições que enxergam alguns corpos com mais suspeição que outros e políticas públicas que chegam de modo intermitente. O problema analítico, portanto, não consiste em eleger uma variável soberana, mas em compreender como família, escola, pares, território e Estado se acoplam em uma sequência biográfica concreta.

Este artigo parte de uma tese de médio alcance: trajetórias juvenis de risco tendem a se consolidar quando vulnerabilidades microfamiliares, circuitos mesossociais de pertencimento e estruturas macroinstitucionais de desigualdade passam a operar no mesmo sentido. A formulação preserva a agência juvenil, sem converter escolha em abstração moral. Também preserva o peso da desigualdade, sem transformá-la em destino automático. Entre estrutura e conduta existe uma zona

espessa de mediações: monitoramento, responsividade, fracasso ou pertencimento escolar, reputação, circulação territorial, reconhecimento público, abordagem policial, registro institucional, acesso a serviços e possibilidade concreta de imaginar futuro. É nessa zona que a prevenção social ganha ou perde força.

A adequação desse debate ao campo educacional é direta. A escola não aparece apenas como cenário onde adolescentes passam parte do dia. Ela é uma instituição de tradução normativa, um dispositivo de pertencimento e, em muitos casos, o único espaço público regular capaz de oferecer reconhecimento legítimo, rotina, escuta, conflito mediado e expectativa de continuidade biográfica. Quando a escola se limita a avaliar, reprovar, registrar ausência e encaminhar problemas para fora de si, sua função protetiva encolhe. Quando consegue sustentar vínculo, linguagem, pertencimento e exigência justa, ela aumenta o custo subjetivo da transgressão e amplia a plausibilidade de trajetórias não violentas. Essa dimensão aproxima o tema das práticas educativas, das metodologias formativas e das políticas intersetoriais que estruturam o campo interdisciplinar da educação e das ciências humanas.

O objetivo geral do estudo é propor um modelo tridimensional para interpretar trajetórias juvenis de risco, articulando as camadas micro, meso e macro em uma matriz útil às práticas educativas e socioeducativas. Os objetivos específicos são: reconstruir criticamente contribuições da sociologia da juventude, da psicologia social, da criminologia sociológica, da educação e dos estudos sobre socioeducação; identificar mecanismos que ligam família, escola, pares, território e instituições de controle; organizar hipóteses analíticas suscetíveis de verificação empírica futura; e indicar implicações para escolas, serviços socioassistenciais, equipes socioeducativas e políticas de prevenção social.

A contribuição pretendida é conceitual e aplicada. Conceitual porque organiza mecanismos que a literatura frequentemente trata de modo separado. Aplicada porque oferece uma matriz de leitura para escolas, serviços socioassistenciais, programas de juventude, equipes socioeducativas e políticas territoriais de prevenção. O modelo não promete uma teoria total da infração juvenil. Sua ambição é mais delimitada: produzir uma arquitetura interpretativa capaz de localizar pontos de inflexão, distinguir risco de seletividade, evitar culpabilizações simplificadoras e permitir que práticas educativas sejam pensadas como parte de uma ecologia de proteção, e não como recurso residual acionado depois do fracasso social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: JUVENTUDE, ESCOLA E SOCIALIZAÇÃO NORMATIVA

Juventude é uma categoria social antes de ser uma simples faixa etária. Ela combina tempo biográfico, posição de classe, expectativas de autonomia, acesso desigual a direitos e reconhecimento público. Abramo (2005) descreve a condição juvenil brasileira como atravessada por promessas contraditórias: exige-se escolarização prolongada, inserção produtiva, consumo, responsabilidade, participação e autocontrole, enquanto os meios materiais e institucionais para cumprir tais expectativas permanecem distribuídos de maneira profundamente assimétrica. Sposito e Carrano (2003), ao discutirem políticas públicas de juventude, mostram que jovens precisam ser tratados como sujeitos de direitos, não como ameaça abstrata, reserva de futuro ou problema administrativo. Essa inflexão é decisiva para qualquer análise de risco juvenil, pois desloca a pergunta moralizante sobre o que falta no adolescente para uma pergunta institucionalmente mais exigente: que combinações

de vínculo, oportunidade e reconhecimento tornam determinados caminhos mais prováveis do que outros?

A escola participa dessa configuração com uma força que não pode ser reduzida ao desempenho acadêmico. Dayrell (2007) argumenta que a escola faz juventudes porque nela se produzem pertencimentos, humilhações, reputações, fronteiras, expectativas e formas de circulação simbólica. Em contextos populares, a experiência escolar pode abrir linguagem pública, temporalidade de futuro e reconhecimento legítimo; também pode operar como máquina de desfiliação quando trata o estudante apenas como déficit, indisciplina, ausência ou ameaça. A escola que perde capacidade de vincular não deixa de socializar. Ela socializa pelo avesso, ensinando que a norma institucional é distante, que a autoridade pública é seletiva e que o fracasso já estava antecipado.

A sociologia das culturas juvenis ajuda a compreender por que o pertencimento pesa tanto. Reguillo (2000) e Pais (2003) demonstram que grupos juvenis produzem códigos, linguagens, formas de reputação, marcas territoriais e gramáticas de reconhecimento. Em certos ambientes, a transgressão pode adquirir inteligibilidade prática, não como patologia individual, mas como resposta distorcida à escassez de status, proteção e futuro. A infração, nesse registro, não é apenas violação abstrata da norma. Pode funcionar como modo de ser visto, de circular protegido, de acessar bens valorizados e de converter vulnerabilidade em algum tipo de poder local. Esse mecanismo não justifica a violência. Ele a torna socialmente legível, o que é condição elementar para preveni-la.

A psicologia social da aprendizagem e a criminologia sociológica oferecem outra camada interpretativa. Bandura (1973) mostrou que condutas agressivas se aprendem por observação, reforço e modelagem, especialmente quando certos repertórios aparecem associados à eficácia, ao respeito ou ao controle do ambiente. Sutherland (1939) formulou a associação diferencial: comportamentos desviantes são aprendidos em interação quando definições favoráveis à violação da norma superam definições desfavoráveis. Hirschi (1969) deslocou o foco para os vínculos sociais que freiam a transgressão: apego, compromisso, envolvimento e crença. Warr (1993), ao articular pais e pares, indicou que a influência do grupo juvenil se amplia quando o apego parental se fragiliza. O ponto comum é claro: o risco aumenta em cadeias relacionais, não em atos isolados.

Práticas parentais, portanto, precisam ser lidas como mediações, não como sentença moral sobre famílias pobres. Baumrind (1966) mostrou a relevância da combinação entre responsividade e exigência. Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989) destacaram como interações coercitivas e inconsistentes podem produzir repertórios antissociais. Estudos recentes reforçam a importância do monitoramento, do funcionamento familiar e da orientação de futuro para desfechos delinquenciais ou escolares (Liu et al., 2024; Olsen et al., 2024). No entanto, a família não atua fora da estrutura. Tempo, renda, moradia, saúde mental, violência doméstica, transporte, jornada de trabalho, serviços territoriais e segurança pública alteram a possibilidade concreta de presença adulta, supervisão e reparação de conflitos.

A camada territorial recoloca o problema em seu chão social. Shaw e McKay (1942) já haviam observado que desorganização comunitária e rotatividade territorial podem fragilizar controles informais. Merton (1938) tratou a tensão entre metas culturais e meios legítimos como mecanismo de adaptação desviante. Bourdieu (1997), ao discutir os efeitos de lugar, mostrou que o espaço social condensado no território produz marcas, expectativas e fronteiras que atravessam a vida cotidiana. Sampson (2012) demonstrou como vizinhanças, redes e eficácia coletiva participam

da distribuição desigual de riscos e oportunidades. Em países periféricos ou altamente desiguais, esse problema ganha um componente adicional: a presença estatal aparece muitas vezes pela via da suspeição, da abordagem e do controle, antes de aparecer pela via da escola qualificada, da cultura, do trabalho protegido, da saúde mental e da assistência.

A socioeducação, nesse horizonte, ocupa posição ambivalente. A Lei n. 8.069/1990, ao instituir o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei n. 12.594/2012, ao instituir o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, estabeleceram uma arquitetura normativa voltada à responsabilização com proteção integral, brevidade, excepcionalidade, respeito à condição peculiar de desenvolvimento e integração de políticas. Contudo, a operacionalização concreta do sistema ainda convive com assimetrias territoriais, seletividade racial, fragilidade de acompanhamento pós-medida e dificuldade de reconectar escola, família, saúde, assistência e projeto ocupacional. O Levantamento Nacional do SINASE 2024, publicado em 2025, reforça a necessidade de diferenciar ocorrência infracional, visibilidade seletiva e funcionamento das agências de controle (Brasil, 2025).

A literatura brasileira sobre juventude, escola, segurança pública e socioeducação converge em um ponto incômodo: nenhuma camada explica sozinha. Uma família fragilizada pode ser compensada por escola forte, mentoria comunitária e oportunidades reais. Uma escola frágil pode intensificar riscos quando se combina com pares violentos e território de baixa mobilidade. Um sistema socioeducativo pode funcionar como inflexão biográfica quando reconecta direitos, cuidado e projeto de vida; também pode fixar estigma quando opera como registro institucional de suspeição. O modelo proposto nasce desse cruzamento. Sua unidade não é a variável isolada, mas a configuração.

2.1. Diálogo crítico com a teoria ecológica do desenvolvimento humano

A organização em camadas encontra um antecedente incontornável na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. Bronfenbrenner (1979) recusou explicações que isolavam a pessoa de seus ambientes e descreveu o desenvolvimento como resultado de relações recíprocas entre contextos próximos e estruturas mais amplas. Em sua formulação clássica, o microssistema reúne ambientes de interação direta, como família, escola e grupo de pares; o mesossistema corresponde às relações entre esses ambientes; o exossistema abrange espaços que afetam a pessoa sem sua participação imediata; e o macrossistema compreende padrões culturais, econômicos, jurídicos e institucionais. A formulação bioecológica posterior deslocou ainda mais o centro da análise para os processos proximais e para a articulação entre processo, pessoa, contexto e tempo, sintetizada no modelo PPCT (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

O modelo tridimensional proposto neste artigo adota dessa tradição a premissa de que desenvolvimento e trajetória não podem ser compreendidos fora das interdependências entre pessoa e contexto. Não há, contudo, equivalência terminológica entre os dois modelos. Em Bronfenbrenner, família, escola e pares podem constituir microssistemas distintos, enquanto o mesossistema designa as relações entre eles. Aqui, micro, meso e macro funcionam como escalas analíticas definidas pelo tipo de mecanismo observado. A camada micro concentra mediações subjetivas e familiares; a camada meso reúne circuitos relacionais e organizacionais, razão pela qual a escola aparece como interface entre família, pares, comunidade e serviços; a camada macro descreve a distribuição territorial e institucional de

oportunidades, proteção, suspeição e estigma. A escolha é heurística. Ela não pretende renomear os sistemas ecológicos nem apresentar como derivação direta aquilo que, de fato, é uma reelaboração para fins educacionais e socioeducativos.

O tensionamento epistemológico ocorre em dois pontos. Primeiro, a teoria bioecológica enfatiza processos de desenvolvimento recíproco, mas não foi formulada para explicar, em seu núcleo, criminalização, poder punitivo ou seletividade racial das instituições. Esses problemas exigem o diálogo com a criminologia crítica, a sociologia da juventude e os estudos territoriais. Segundo, a imagem de camadas pode sugerir ambientes estáveis, quando trajetórias juvenis são temporalmente descontínuas. A incorporação do tempo evita esse congelamento: mudanças familiares, transições escolares, abordagens policiais, entrada em medida socioeducativa e acesso tardio a serviços podem alterar o sentido de uma mesma variável. O modelo tridimensional conserva, portanto, a intuição ecológica da interdependência, mas acrescenta relações assimétricas de poder, mecanismos de seletividade e circuitos de retroalimentação institucional.

3. METODOLOGIA

Este estudo configura um ensaio teórico-conceitual com revisão crítica de literatura orientada à construção de modelo. Não se trata de revisão sistemática, metanálise ou mensuração empírica de prevalência. O procedimento é reconstrutivo: textos clássicos e estudos recentes foram tratados como operadores conceituais para explicitar mecanismos, mediações, moderações e pontos de acoplamento entre níveis de análise. A unidade de investigação não é um conjunto exaustivo de publicações, mas o problema teórico da passagem entre vulnerabilidades dispersas e trajetórias juvenis relativamente estabilizadas. Essa opção é coerente com a finalidade do artigo, que não estima frequências nem testa relações causais com dados primários, mas formula uma arquitetura interpretativa passível de crítica e verificação posterior.

A seleção bibliográfica seguiu cinco critérios substantivos. O primeiro foi a pertinência direta ao problema das trajetórias juvenis, excluindo trabalhos apenas descritivos que não explicitassem mecanismos de produção, proteção ou interrupção do risco. O segundo foi a centralidade teórica: obras clássicas foram mantidas quando forneciam conceitos ainda operativos, como associação diferencial, vínculo social, processos proximais, autorregulação e efeitos de lugar. O terceiro foi a capacidade de conectar ao menos dois dos cinco eixos adotados: práticas parentais e monitoramento; escola, pertencimento e socialização juvenil; pares, aprendizagem e controle social; território, desigualdade e oportunidades legítimas; seletividade institucional, justiça juvenil e socioeducação. O quarto foi a diversidade epistemológica necessária para evitar que uma única tradição monopolizasse a explicação. O quinto foi a atualização empírica de mecanismos clássicos por estudos recentes sobre família, orientação de futuro, engajamento escolar e socioeducação. A incorporação de novos textos foi encerrada quando leituras adicionais passaram a repetir mecanismos já identificados, sem alterar a arquitetura conceitual em formação.

A articulação entre matrizes distintas seguiu uma lógica de integração por mecanismos, e não de justaposição de autores. Primeiro, definiu-se a trajetória juvenil como unidade temporal comum às diferentes tradições. Segundo, foram extraídos de cada matriz os mecanismos que ela explica com maior precisão: processos proximais e reciprocidade pessoa-contexto na teoria bioecológica; aprendizagem e modelagem na psicologia social; vínculo e associação diferencial na criminologia sociológica; pertencimento e reconhecimento na sociologia da juventude; seletividade e poder

punitivo na criminologia crítica; institucionalização do cuidado nos estudos educacionais e socioeducativos. Terceiro, esses mecanismos foram classificados segundo sua escala predominante e sua função analítica, como variável antecedente, mediadora, moderadora, resultado intermediário ou circuito de retroalimentação. Quarto, foram preservadas as tensões entre as matrizes, sobretudo entre explicações desenvolvimentais e interpretações centradas em conflito e poder. Por fim, formularam-se hipóteses transníveis sobre como mecanismos localizados em uma camada podem intensificar, reduzir ou redirecionar efeitos produzidos em outra. O modelo resulta dessa operação lógica e não de uma equivalência forçada entre tradições epistemológicas.

Por se tratar de estudo exclusivamente teórico, não houve amostra, coleta de dados com participantes humanos, intervenção ou produção de resultados desagregáveis por sexo e gênero. As Diretrizes SAGER foram, por isso, consideradas em sua dimensão de pertinência, e não como lista de verificação própria de um desenho empírico. As diretrizes orientam a descrição de como sexo e gênero foram incorporados ao delineamento, à análise e à interpretação quando essas categorias são relevantes e aplicáveis (Heidari et al., 2016). No presente ensaio, não seria metodologicamente correto simular uma desagregação inexistente. O compromisso assumido é reflexivo: sexo e gênero podem modificar expectativas familiares, formas de pertencimento escolar, exposição a violências, leitura institucional da indisciplina e acesso a serviços. Estudos empíricos derivados do modelo deverão declarar como essas categorias foram conceituadas, operacionalizadas e analisadas, inclusive quando a hipótese for de ausência de diferença.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: CAMADAS DO MODELO TRIDIMENSIONAL

O resultado central do ensaio é a formulação de um modelo tridimensional para interpretar trajetórias juvenis de risco em diálogo direto com práticas educativas e socioeducativas. O modelo organiza o fenômeno em três camadas interdependentes. A camada micro compreende família, práticas parentais, autorregulação, vínculo com autoridade e orientação de futuro. A camada meso reúne escola, pares, comunidade, pertencimento e rotinas de circulação. A camada macro incorpora território, desigualdade, oportunidades legítimas, presença estatal e seletividade institucional. O ganho analítico está em observar como essas camadas se reforçam, se neutralizam ou criam pontos de inflexão, evitando tanto o moralismo individualizante quanto o determinismo estrutural.

A utilidade do modelo aparece justamente quando se abandona a busca por uma causa única. Um adolescente pode viver fragilidade familiar sem aderir a circuitos infracionais quando encontra escola vinculante, grupo de pares não violento, mentoria comunitária e oportunidades de circulação legítima. Outro pode viver condições familiares relativamente estáveis e ainda assim ser empurrado a circuitos de risco por humilhação escolar persistente, violência territorial, baixa mobilidade, estigma racializado e contato precoce com mercados ilegais. O mecanismo decisivo é configuracional. O risco cresce quando camadas distintas começam a reforçar a mesma direção de desfiliação. A proteção cresce quando uma camada consegue interromper, compensar ou deslocar a pressão produzida por outra.

Tabela 1 – Matriz analítica do modelo tridimensional

Camada	Mecanismo analítico	Pistas de observação e intervenção
Micro	Socialização primária, monitoramento, responsividade, autoridade legítima, autorregulação e orientação de futuro.	Mapear presença adulta, previsibilidade familiar, capacidade de reparação de conflitos, rotina, comunicação e expectativas de futuro. A intervenção deve apoiar a família, e não convertê-la em culpada isolada.
Meso	Escola, pares, pertencimento, reputação, vínculos comunitários e rotinas de circulação que tornam a transgressão mais ou menos plausível.	Acompanhar frequência, permanência, vínculo com professores, participação em atividades coletivas, redes de amizade e sinais de desfiliação escolar. A intervenção deve produzir pertencimento legítimo.
Macro	Território, desigualdade, oportunidades legítimas, presença seletiva do Estado e filtragens institucionais que distribuem proteção e suspeição.	Observar acesso a equipamentos públicos, circulação segura, oferta cultural, esporte, assistência, saúde e padrões de abordagem institucional. A intervenção deve articular escola, assistência, saúde, justiça e território.

Fonte: elaborada pelos autores, 2026.

[Descrição da tabela] Tabela com três linhas analíticas correspondentes às camadas micro, meso e macro do modelo. Para cada camada, apresenta o mecanismo central e pistas de observação ou intervenção voltadas à família, à escola, ao território, às políticas socioeducativas e à rede intersetorial. [Fim da descrição]

4.1. Camada micro: família, autorregulação e orientação de futuro

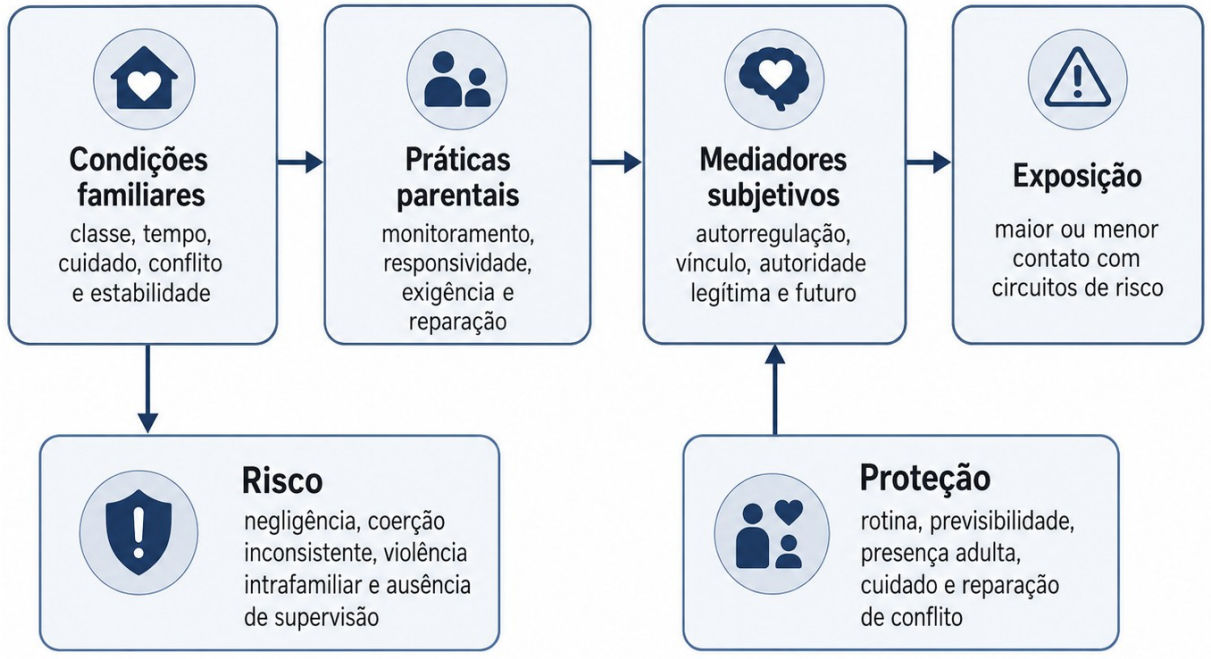
A camada micro reúne processos de socialização primária e formação de repertórios subjetivos. Família, nesse modelo, não é sinônimo de causa. É o primeiro espaço de aprendizagem cotidiana da autoridade, da reparação, da espera, do conflito, da confiança e do limite. A combinação entre responsividade e exigência, descrita por Baumrind (1966), oferece uma pista importante: regras sem vínculo tendem a se converter em coerção; afeto sem fronteira pode perder capacidade normativa; presença adulta previsível organiza a experiência temporal da criança e do adolescente. Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989) acrescentam que interações familiares coercitivas, inconsistentes e pouco reparadas podem favorecer repertórios agressivos, sobretudo quando a escalada do conflito gera ganhos imediatos de controle.

Em contextos de vulnerabilidade social, a família opera sob restrições que a literatura moralizante costuma ocultar. Monitorar um adolescente exige tempo, saúde mental, estabilidade mínima, redes de apoio, transporte, comunicação e confiança nas instituições. A ausência de uma dessas condições altera a gramática do cuidado. Famílias exaustas, precarizadas ou expostas à violência cotidiana podem desejar proteger e, ainda assim, não conseguir acompanhar rotinas, pares, circulação e consumo digital. O modelo, por isso, recusa a culpabilização doméstica. A pergunta correta não é se a família falhou como entidade moral abstrata. A pergunta é que recursos materiais, relacionais e institucionais tornam o monitoramento possível ou impossível.

A autorregulação surge como mediadora. Um adolescente que aprende a adiar recompensas, interpretar consequências, confiar minimamente na regra e projetar

futuro dispõe de barreiras subjetivas contra a transgressão. Essa barreira não é puramente interna. Ela depende da credibilidade social do futuro. Liu et al. (2024), ao analisarem estilos parentais e engajamento escolar, reforçam a importância da orientação de futuro como mecanismo intermediário entre ambiente familiar e vida escolar. Olsen et al. (2024), ao tratarem de jovens envolvidos com a justiça e em tratamento de saúde mental, destacam o peso de fatores familiares nos desfechos delinquenciais. Esses estudos não autorizam determinismo familiar. Eles mostram que família, escola e saúde mental se conectam por mediações observáveis.

Figura 1 – Camada micro do modelo tridimensional



Fonte: elaborada pelos autores, 2026.

[Descrição da imagem] Diagrama horizontal da camada micro do modelo tridimensional. Quatro blocos principais indicam condições familiares, práticas parentais, mediadores subjetivos e exposição a circuitos de risco. Abaixo, dois blocos distinguem risco e proteção, mostrando que a presença adulta, a rotina e a reparação de conflitos podem reduzir a exposição juvenil. [Fim da descrição]

4.2. Camada meso: escola, pares e pertencimento

A camada meso transforma disposições familiares e subjetivas em rotina social. É nesse plano que a escola, os pares, a comunidade e a circulação territorial tornam algumas condutas mais plausíveis e outras menos atraentes. Sutherland (1939) permanece atual porque desloca o debate da suposta essência desviante para a aprendizagem situada: a conduta infracional ganha força quando definições favoráveis à violação da norma se tornam mais disponíveis, mais prestigiadas ou mais úteis do que definições desfavoráveis. Hirschi (1969), em sentido complementar, mostra que laços sociais fortes reduzem a liberdade subjetiva para transgredir. Warr (1993) demonstra que a influência dos pares não flutua no vazio, pois se intensifica quando vínculos parentais e compromissos convencionais se enfraquecem.

A escola é o eixo institucional mais sensível da camada meso. Sua força protetiva não deriva apenas da transmissão de conteúdos, embora o acesso ao

conhecimento seja parte decisiva da cidadania. A escola protege quando cria rotina, nomeia expectativas, oferece adultos de referência, reconhece desempenho possível, trabalha conflitos e sustenta pertencimento. Também produz risco quando a experiência escolar se converte em sequência de fracassos, humilhações, suspensões informais, encaminhamentos burocráticos e ausência de escuta. A evasão raramente começa no último dia de presença. Muitas vezes começa antes, no momento em que o estudante percebe que já não pertence ao espaço, mesmo estando fisicamente ali.

Pares e comunidade entram nesse ponto. Grupos juvenis oferecem reputação, linguagem, proteção e identidade. Quando a escola e a família não conseguem oferecer reconhecimento legítimo, outros circuitos ocupam a lacuna. Isso não significa que pares sejam naturalmente perigosos. O grupo pode ser fator de proteção quando organiza esporte, cultura, religião, aprendizagem, cuidado, humor e solidariedade. Torna-se fator de risco quando a reputação depende de violência, intimidação, consumo ostentatório ou adesão a mercados ilegais. A comunidade, por sua vez, pode ampliar pertencimentos legítimos por meio de mentoria, projetos culturais, práticas esportivas, mediação de conflitos e presença adulta territorializada. O problema começa quando esses dispositivos são raros, descontínuos ou tratados como ornamento periférico de políticas sociais.

Figura 2 – Camada meso do modelo tridimensional



Fonte: elaborada pelos autores, 2026.

[Descrição da imagem] Diagrama da camada meso do modelo. Escola, pares, comunidade e rotina territorial convergem para pertencimento juvenil, que se desdobra em maior ou menor plausibilidade social da transgressão. A figura destaca

que o pertencimento pode funcionar como proteção ou como vetor de risco, conforme os códigos e vínculos disponíveis. [Fim da descrição]

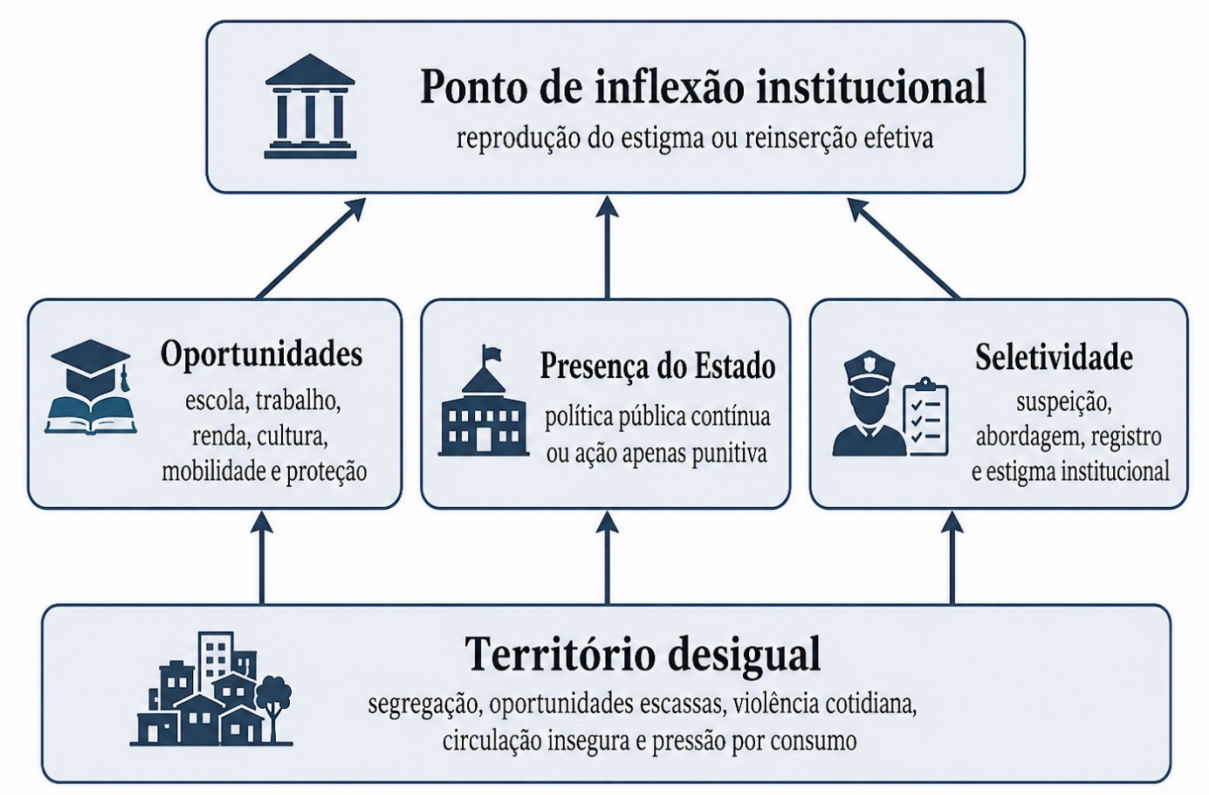
4.3. Camada macro: território, desigualdade e seletividade institucional

A camada macro impede que a análise se feche no comportamento doméstico ou escolar. Territórios não são apenas lugares onde fatos ocorrem. Eles distribuem oportunidades, medo, circulação, mercados, reputações e modos de presença estatal. Bourdieu (1997) mostrou que o lugar concentra relações sociais e produz efeitos simbólicos duráveis. Sampson (2012) demonstrou que vizinhanças e redes comunitárias afetam oportunidades de vida, segurança e eficácia coletiva. Em territórios segregados, a promessa cultural de consumo, autonomia e status pode se separar brutalmente dos meios legítimos disponíveis. A transgressão, nessas condições, ganha inteligibilidade prática para alguns adolescentes porque aparece como atalho de reconhecimento, renda ou proteção.

A desigualdade territorial se combina com seletividade institucional. Wacquant (2009) descreveu como a marginalidade urbana pode ser governada por políticas de contenção punitiva. No Brasil, Barbosa da Silva (2022) analisou a filtragem racial em abordagens policiais contra adolescentes acusados de ato infracional, evidenciando que a entrada no sistema de controle não ocorre em terreno neutro. O Levantamento Nacional do SINASE 2024, publicado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e pela Universidade de Brasília, reforça a centralidade da questão racial e territorial no atendimento socioeducativo (Brasil, 2025). Assim, uma análise responsável deve distinguir três fenômenos que frequentemente se confundem: prática infracional, visibilidade institucional e probabilidade de registro.

O sistema socioeducativo aparece, nesse quadro, como ponto de inflexão. Pode interromper trajetórias quando reconecta adolescente, família, escola, saúde, assistência, território e trabalho protegido. Também pode aprofundar o risco quando fixa estigma, fragiliza vínculos, interrompe escolarização ou devolve o adolescente ao mesmo circuito com menos capital simbólico do que antes. Ribeiro et al. (2014) já apontavam dilemas da atuação técnico-judiciária no acompanhamento de adolescentes e estabelecimentos executores. Rolim, Braga e Winkelmann (2017), ao discutirem prevenção terciária, indicam que a potência socioeducativa depende de acompanhamento, continuidade e reentrada social concreta. A responsabilização só tem densidade formativa quando carrega horizonte de reinserção.

Figura 3 – Camada macro do modelo tridimensional



Fonte: elaborada pelos autores, 2026.

[Descrição da imagem] Diagrama da camada macro do modelo. A base apresenta território desigual; acima dele aparecem oportunidades, presença do Estado e seletividade institucional. Esses elementos convergem para um ponto de inflexão institucional, que pode reproduzir estigma ou favorecer reinserção efetiva. [Fim da descrição]

5. ACOPLAMENTOS ENTRE CAMADAS E HIPÓTESES ANALÍTICAS

O modelo tridimensional não soma fatores. Ele descreve acoplamentos. A camada micro informa disposições iniciais: confiança na autoridade, autorregulação, relação com o cuidado, capacidade de adiar recompensas e orientação de futuro. A camada meso converte essas disposições em rotinas, reputações, vínculos escolares e dependência maior ou menor de pares. A camada macro define o campo de oportunidades e suspeições no qual as relações se tornam mais ou menos custosas. A trajetória juvenil surge dessa combinação móvel. O risco aumenta quando camadas frágeis se alinham e produzem desfiliação; a proteção cresce quando ao menos uma camada cria atrito suficiente para impedir que vulnerabilidades se convertam em rota estabilizada.

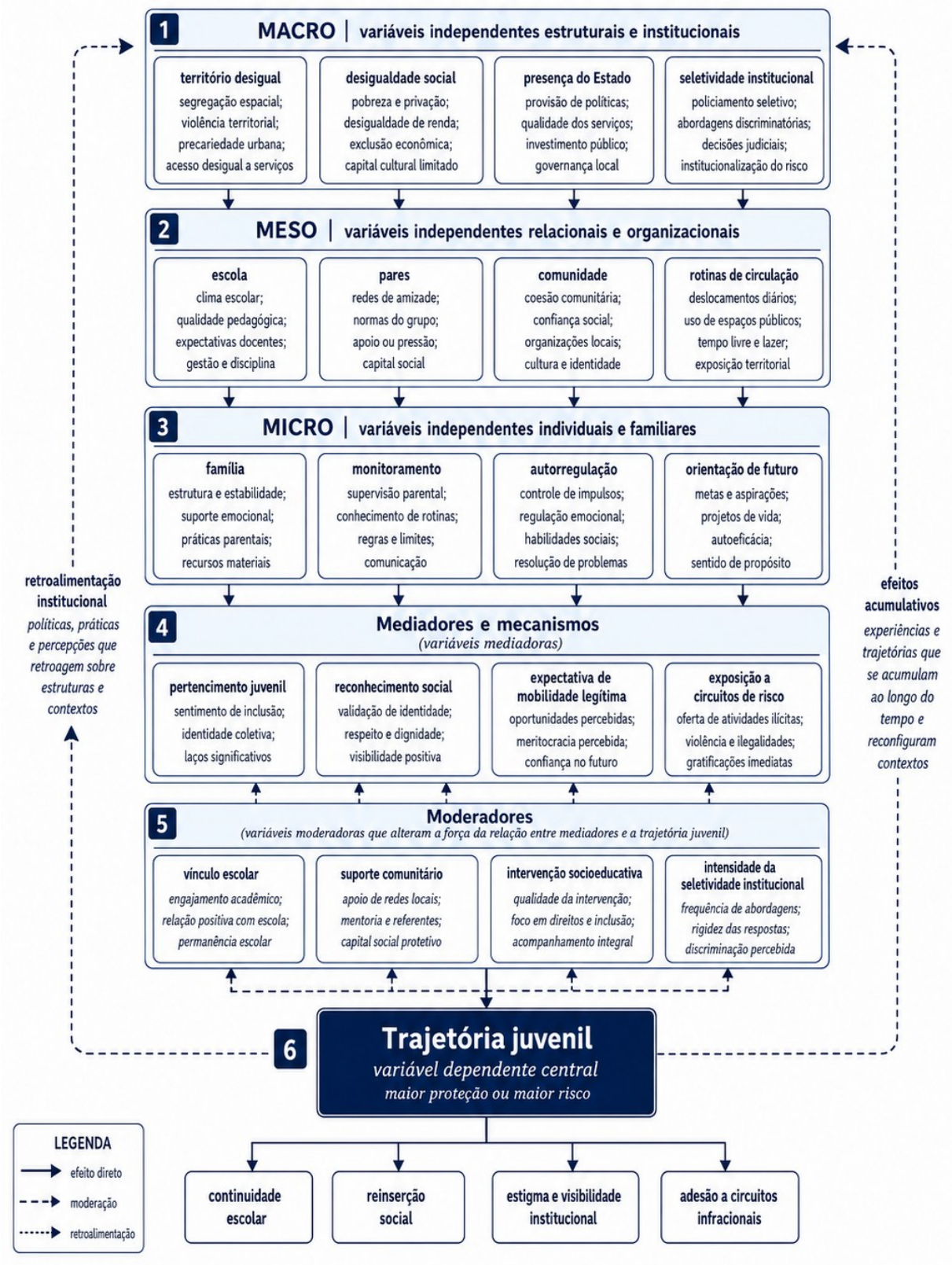
A primeira hipótese derivada do modelo é mediacional: a associação entre monitoramento parental frágil e exposição a condutas infracionais tende a ser mediada pelo enfraquecimento do vínculo escolar e pela intensificação da dependência de pares. A segunda hipótese é moderadora: pertencimento escolar consistente pode reduzir o efeito da vulnerabilidade familiar sobre a adesão a circuitos juvenis de risco. A terceira hipótese é transnível: seletividade institucional intensifica a estabilização de trajetórias de risco quando se combina com baixa expectativa de mobilidade social

legítima. A quarta hipótese é substitutiva: projetos territoriais de esporte, cultura, mentoria e permanência escolar reduzem a atratividade simbólica de redes desviantes quando oferecem reconhecimento alternativo crível. A quinta hipótese é institucional: a socioeducação produz melhor ponto de inflexão quando reconecta família, escola, saúde mental, assistência social e projeto ocupacional.

Essas hipóteses podem ser testadas por desenhos mistos. Estudos longitudinais permitiriam acompanhar mudanças em vínculo escolar, pares, orientação de futuro e contato institucional ao longo do tempo. Pesquisas qualitativas poderiam reconstruir narrativas biográficas, identificando momentos de inflexão, humilhação, reconhecimento e ruptura. Modelos quantitativos poderiam estimar mediações e moderações entre monitoramento familiar, engajamento escolar, pertencimento comunitário, oportunidades territoriais e contato com justiça juvenil. Estudos territoriais comparados poderiam examinar por que bairros com pobreza semelhante produzem graus diferentes de proteção, sugerindo o papel da eficácia coletiva, dos serviços disponíveis e das redes de cuidado.

A Figura 4 sintetiza o argumento. As setas diretas indicam influências prováveis entre níveis. As setas transversais lembram que macroestrutura e relação cotidiana não se distribuem em compartimentos. A retroalimentação institucional mostra que a trajetória não termina com o primeiro contato com a escola, a assistência, a polícia ou o sistema socioeducativo. Cada encontro institucional altera reputação, confiança, expectativa de futuro e posição social. Um adolescente que sai de uma medida com escola articulada, família acompanhada e trabalho protegido retorna ao território em condição distinta daquele que sai com estigma, atraso escolar e vínculos rompidos. A política pública se decide nesse detalhe concreto.

Figura 4 – Modelo tridimensional integrado das trajetórias juvenis de risco



Fonte: elaborada pelos autores, 2026.

[Descrição da imagem] O diagrama apresenta, em sequência, cinco blocos analíticos. No topo, aparecem as variáveis independentes estruturais e institucionais da camada macro, seguidas pelas variáveis relacionais e organizacionais da

camada meso e pelas variáveis individuais e familiares da camada micro. Abaixo, o modelo reúne mediadores e mecanismos, como pertencimento juvenil, reconhecimento social, expectativa de mobilidade legítima e exposição a circuitos de risco, e depois moderadores, como vínculo escolar, suporte comunitário, intervenção socioeducativa e intensidade da seletividade institucional. No centro inferior, a trajetória juvenil é apresentada como variável dependente central, podendo resultar em maior proteção ou maior risco. Ao final, o organograma mostra quatro desfechos: continuidade escolar, reinserção social, estigma e visibilidade institucional, e adesão a circuitos infracionais. Setas contínuas indicam efeitos diretos, setas tracejadas indicam moderação e linhas laterais mostram retroalimentação institucional e efeitos acumulativos ao longo do tempo. [Fim da descrição]

6. IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS E POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS

A aplicação do modelo começa por uma cautela: a escola não deve converter sinais de desfiliação em prognóstico de periculosidade. Faltas recorrentes, queda abrupta de rendimento, conflito, isolamento, mudança de pares ou circulação territorial mais arriscada são indícios para ampliar escuta e proteção, não para produzir cadastro informal de suspeitos. A função escolar consiste em reconhecer alterações de trajetória, verificar o que pode ser enfrentado pedagogicamente e acionar a rede quando a situação ultrapassa sua competência. A matriz tridimensional serve para qualificar essa leitura, distinguindo dificuldade escolar, vulnerabilidade sociofamiliar, violação de direitos e contato institucional seletivo.

Práticas educativas protetivas combinam exigência e vínculo em ações observáveis: plano de frequência, professor ou profissional de referência, recuperação de aprendizagem sem exposição pública, mediação de conflitos, participação em atividades coletivas e pactuação de metas breves com o estudante. Exigência sem vínculo intensifica humilhação. Vínculo sem exigência pode produzir acolhimento incapaz de reorganizar futuro. A aposta cognitiva precisa permanecer explícita, sobretudo com adolescentes já marcados por reprovação, suspeição ou circulação em redes de risco. A regra escolar só ganha densidade subjetiva quando aparece como autoridade legítima e previsível, não como repetição burocrática de rejeição.

A intersetorialidade não se resume a encaminhar o estudante para fora da escola. Ela exige distinção de competências, retorno de informação e responsabilidade compartilhada. O Centro de Referência de Assistência Social organiza a proteção social básica no território e atua na prevenção de vulnerabilidades e no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. O Centro de Referência Especializado de Assistência Social realiza acompanhamento especializado em situações de violação de direitos e, conforme a organização municipal, acompanha adolescentes em medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. A escola mantém o eixo pedagógico; saúde, Conselho Tutelar e sistema socioeducativo são acionados segundo necessidade concreta, não por automatismo. O modelo auxilia a decidir quem deve ser chamado, por qual razão, com qual informação mínima e qual retorno se espera da rede (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b; Brasil, 2011).

6.1. Fluxo hipotético de atendimento territorial intersetorial

O fluxo abaixo traduz a matriz em rotina possível. Não constitui protocolo rígido e tampouco autoriza compartilhamento indiscriminado de informações. Seu propósito é impedir que o adolescente circule entre serviços sem referência, sem prazo e sem retorno. A participação do jovem e, quando cabível, de sua família deve atravessar todas as etapas. Somente informações necessárias ao cuidado e à proteção devem ser compartilhadas.

Tabela 2 – Fluxo hipotético de atendimento territorial intersetorial

Etapa	Atores e decisão	Produto esperado
1. Sinalização responsável	Equipe escolar registra mudanças persistentes em frequência, rendimento, convivência ou participação. Não atribui diagnóstico nem classifica periculosidade.	Descrição objetiva do sinal, escuta inicial e definição de profissional de referência.
2. Escuta e leitura tridimensional	Estudante e família, quando cabível, participam da leitura das dimensões micro, meso e macro. A equipe distingue questão pedagógica, vulnerabilidade e possível violação de direitos.	Mapa breve de fatores de risco, fatores de proteção, urgências e recursos já existentes.
3. Definição da porta de entrada	A escola mantém o eixo pedagógico. O CRAS é acionado para proteção básica e fortalecimento de vínculos. O CREAS é acionado diante de violação de direitos ou acompanhamento especializado. Saúde e Conselho Tutelar entram quando necessários.	Encaminhamento fundamentado, com pergunta clara ao serviço e sem transferência integral da responsabilidade.
4. Plano singular intersetorial	Escola, serviço de referência, adolescente e família pactuam poucas metas, responsáveis e prazos. Um adulto de referência acompanha o percurso.	Plano com ações escolares, apoio familiar, cuidado em saúde, atividades territoriais e proteção de direitos.
5. Execução coordenada	As ações ocorrem de forma simultânea: recomposição de frequência e aprendizagem, PAIF ou PAEFI quando cabível, cuidado em saúde, mentoria, esporte, cultura e documentação.	Redução de vazios entre serviços e produção de alternativas concretas de pertencimento.
6. Reavaliação em 30, 60 e 90 dias	A rede revê presença escolar, conflitos, vínculos, participação territorial, acesso a direitos e percepção de futuro. O plano é mantido, ajustado ou encerrado com transição definida.	Registro de resultados intermediários e prevenção de encaminhamentos repetidos sem acompanhamento.

Fonte: elaborada pelos autores a partir do modelo tridimensional e das normativas do SUAS, 2026.

[Descrição da tabela] Fluxo em seis etapas, da sinalização escolar à reavaliação intersetorial. A tabela diferencia as competências da escola, do CRAS e do CREAS, prevê a participação do adolescente, plano singular, prazos e acompanhamento de resultados intermediários. [Fim da descrição]

6.2. Exemplo hipotético de aplicação

Considere-se um estudante de 15 anos que passa a faltar duas ou três vezes por semana, apresenta conflitos recentes, reduz participação em aula e permanece até tarde fora de casa. A escuta revela que a mãe iniciou trabalho noturno, o adolescente assumiu cuidado frequente de um irmão menor, houve mudança no grupo de pares e ocorreram abordagens policiais repetidas no trajeto do bairro. A leitura micro identifica redução involuntária do monitoramento e sobrecarga familiar; a leitura meso aponta desfiliação escolar e nova fonte de pertencimento entre pares; a leitura macro registra baixa oferta territorial e exposição seletiva ao controle. A resposta não seria suspensão nem encaminhamento genérico. A escola designaria referência adulta, pactuaria recomposição de frequência e aprendizagem e, com ciência do adolescente, acionaria o CRAS para apoio familiar e fortalecimento de vínculos. O

CREAS seria acionado apenas se surgissem elementos de violação de direitos ou demanda de acompanhamento especializado. Em paralelo, a rede buscaria atividade territorial estável e cuidado em saúde, se necessário. Após 30 dias, o critério de avaliação não seria a obediência abstrata, mas a mudança em presença escolar, conflitos, apoio familiar, circulação, vínculos e expectativa de futuro.

No campo socioeducativo, o mesmo fluxo muda de intensidade, não de lógica. Medidas socioeducativas não devem ser avaliadas apenas pelo cumprimento formal. O critério substantivo é sua capacidade de produzir inflexão biográfica: escolarização real, cuidado em saúde mental, família acompanhada, território mapeado, acesso à cultura e ao trabalho protegido, além de continuidade após o encerramento da medida. A responsabilização precisa ensinar que a norma pública é exigente e, simultaneamente, que o Estado não se limita a punir. Sem essa dupla mensagem, a medida tende a se converter em marca institucional.

A avaliação do fluxo deve acompanhar resultados intermediários, e não apenas número de atendimentos ou encaminhamentos. São indicadores pertinentes: frequência e permanência escolar, aprendizagem recuperada, vínculo com adulto de referência, redução de conflitos, participação em atividades territoriais, acesso a direitos, mudança na rede de pares e percepção de futuro. A linguagem das variáveis ajuda a distinguir produto e resultado. Efetuar um encaminhamento é produto; receber retorno do serviço, sustentar o plano e reduzir desfiliação são resultados intermediários. A diminuição duradoura da exposição a circuitos infracionais exige acompanhamento longitudinal e não pode ser atribuída a um único setor.

7. LIMITES DO MODELO E AGENDA DE PESQUISA

O modelo possui limites claros. Primeiro, por ser ensaio teórico, não mede prevalência, magnitude de efeito ou direção causal com dados primários. Suas hipóteses são plausíveis e teoricamente fundamentadas, mas exigem teste posterior. Segundo, a própria ideia de camadas pode sugerir uma estabilidade maior do que a vida juvenil efetivamente apresenta. Famílias mudam, escolas oscilam, pares se reorganizam, territórios sofrem intervenções descontínuas e instituições podem produzir tanto proteção quanto estigma em momentos diferentes da trajetória.

Outro limite diz respeito à relação entre risco e infração. Nem todo adolescente em risco comete ato infracional, e nem todo ato infracional decorre de vulnerabilidade social. O modelo não autoriza etiquetamento preventivo de juventudes pobres, periféricas ou racializadas. Ao contrário, sua função crítica é justamente impedir que vulnerabilidade seja convertida em suspeição. O conceito de trajetória de risco deve ser usado para identificar falhas de proteção e oportunidades de intervenção, nunca para antecipar culpa. Esse ponto é decisivo em contextos de seletividade institucional, nos quais determinadas juventudes já são vistas como problema antes de qualquer ato concreto.

A agenda de pesquisa pode avançar em quatro direções. A primeira é longitudinal, acompanhando adolescentes ao longo de transições escolares, familiares e institucionais. A segunda é territorial, comparando comunidades com níveis semelhantes de pobreza, mas diferentes redes de proteção. A terceira é institucional, analisando como escolas, serviços socioassistenciais, unidades socioeducativas e políticas de saúde mental constroem ou rompem continuidade. A quarta é metodológica, combinando entrevistas, análise documental, observação de campo, dados administrativos e modelos estatísticos com mediação e moderação. A pergunta central não deve ser qual fator explica sozinho a vulnerabilização juvenil. A

pergunta mais produtiva é sob quais configurações as camadas se reforçam, se neutralizam ou produzem inflexões.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo tridimensional das trajetórias juvenis de risco propõe uma leitura integrada da vulnerabilização infracional e de suas possibilidades de interrupção. Sua arquitetura dialoga com a tradição ecológica de Bronfenbrenner, mas não reproduz sua taxonomia: as camadas são escalas analíticas construídas para observar mediações subjetivo-familiares, circuitos relacionais e distribuições estruturais-institucionais de proteção e suspeição. A tese central é que o risco juvenil se estabiliza quando fragilidades familiares, vínculos escolares precários, dependência de pares, desigualdade territorial e seletividade institucional passam a operar em cadeia. Essa formulação preserva a agência juvenil sem isolar o adolescente de sua ecologia social e reconhece a desigualdade sem transformá-la em destino.

A contribuição aplicada do estudo está em transformar essa gramática em coordenação verificável. O fluxo proposto organiza sinalização responsável, escuta, leitura tridimensional, definição da porta de entrada, plano singular, execução simultânea e reavaliação. A escola conserva sua responsabilidade pedagógica; o CRAS atua na proteção básica e no fortalecimento de vínculos; o CREAS assume situações de violação de direitos e acompanhamento especializado; saúde, Conselho Tutelar e socioeducação participam quando a trajetória concreta exigir. Nenhum serviço recebe o caso como depósito administrativo, e o adolescente não deve ser reduzido à condição de objeto do encaminhamento.

A mudança de linguagem proposta é também uma mudança de decisão. Em vez de perguntar qual fator causa o risco, é mais rigoroso indagar que mecanismo medeia o efeito de outro, que vínculo modera a exposição, que instituição retroalimenta o estigma e que recurso pode produzir inflexão. Onde há desfiliação escolar, a resposta não pode ser apenas advertência. Onde há fragilidade familiar, a resposta não pode ser culpa. Onde há seletividade institucional, a resposta não pode ser naturalização. A utilidade do modelo será medida pela capacidade de recompor vínculos, distribuir responsabilidades e produzir futuro sem converter vulnerabilidade em suspeição antecipada.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

BANDURA, Albert. **Aggression: a social learning analysis**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1973.

BARBOSA DA SILVA, Luana. Racismo estrutural e filtragem racial na abordagem policial a adolescentes acusados de ato infracional na cidade de Campinas/SP. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 152-179, 2022. DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n3.1346.

BAUMRIND, Diana. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, Hoboken, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF: CNAS, 2009a. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_cnas_n109_%202009.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. 1. ed. Brasília, DF: MDS, 2009b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS**. Brasília, DF: MDS, 2011.

BRASIL. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Levantamento Nacional do SINASE 2024**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_Nacional_SINASE_2024.pdf. Acesso em: 22 maio 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The bioecological model of human development. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (ed.**). Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. 6. ed. Hoboken: Wiley, 2006. v. 1, p. 793-828. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0114.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300022.

HEIDARI, Shirin; BABOR, Thomas F.; DE CASTRO, Paola; TORT, Sera; CURNO, Mirjam. **Sex and gender equity in research: rationale for the SAGER guidelines**

and recommended use. Research Integrity and Peer Review, London, v. 1, artigo 2, 2016. DOI: 10.1186/s41073-016-0007-6.

HIRSCHI, Travis. **Causes of delinquency**. Berkeley: University of California Press, 1969.

LIU, Benyang; GAI, Xiaosong; WANG, Guoxia; WANG, Su; LI, Dengyin. Parenting styles and adolescents' school engagement: the mediating role of future orientation. **Children and Youth Services Review**, Amsterdam, v. 163, artigo 107732, 2024. DOI: 10.1016/j.childyouth.2024.107732.

MERTON, Robert King. Social structure and anomie. **American Sociological Review**, Washington, DC, v. 3, n. 5, p. 672-682, 1938. DOI: 10.2307/2084686.

OLSEN, Elizabeth M.; WHITELEY, Laura B.; TOLOU-SHAMS, Marina; ESPOSITO-SMYTHERS, Christianne; BROWN, Larry K. Family factors associated with delinquency outcomes in court-involved youth in mental health treatment. **JAACAP Open**, Amsterdam, v. 3, n. 3, p. 678-688, 2024. DOI: 10.1016/j.jaacop.2024.05.004.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PATTERSON, Gerald R.; DEBARYSHE, Barbara D.; RAMSEY, Elizabeth. A developmental perspective on antisocial behavior. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 44, n. 2, p. 329-335, 1989. DOI: 10.1037/0003-066X.44.2.329.

REGUILLO, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto**. Buenos Aires: Norma, 2000.

RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes; MARINHO, Frederico Couto; PERDIGÃO, Tarcísio; GONÇALVES, Isabela. Monitorar o adolescente ou o estabelecimento que executa a medida socioeducativa? O papel dos técnicos judiciários. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 70-93, 2014. DOI: 10.31060/rbsp.2014.v8.n1.356.

ROLIM, Marcos; BRAGA, Cristiane; WINKELMANN, Fernanda. POD RS Socioeducativo e a potência da prevenção terciária**. Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 134-149, 2017. DOI: 10.31060/rbsp.2017.v11.n1.785.

SAMPSON, Robert J. **Great American City: Chicago and the enduring neighborhood effect**. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

SHAW, Clifford Robe; MCKAY, Henry Donald. **Juvenile delinquency and urban areas**. Chicago: University of Chicago Press, 1942.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000300003.

SUTHERLAND, Edwin Hardin. **Principles of criminology**. 3. ed. Chicago: J. B. Lippincott, 1939.
WACQUANT, Loïc. **Punishing the poor: the neoliberal government of social insecurity**. Durham: Duke University Press, 2009.

WARR, Mark. Parents, peers, and delinquency. **Social Forces**, Oxford, v. 72, n. 1, p. 247-264, 1993. DOI: 10.1093/sf/72.1.247.

Recebido em: 23/05/2026

Aprovado em: 18/07/2026

Publicado em: 23/11/2026