



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação

RESSIGNIFICANDO O PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO DAS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS

MARIANA TORRES BEHR

Brasília – DF

2016



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação

MARIANA TORRES BEHR

RESSIGNIFICANDO O PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO DAS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC.

Orientadora: Professora Doutora Claudia Marcia Lyra Pato

Brasília-DF

2016

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

TTB421 Torres Behr, Mariana
rr Resignificando o papel do educador no contexto
das medidas socioeducativas / Mariana Torres Behr;
orientador Cláudia Márcia Lyra Pato. -- Brasília,
2016.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Papel do educador. 2. Socioeducação. 3.
Transdisciplinaridade. 4. Educação Ambiental. 5.
Pedagogia da Cooperação. I. Lyra Pato, Cláudia
Márcia, orient. II. Título.

RESSIGNIFICANDO O PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO DAS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS

MARIANA TORRES BEHR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC, defendido em 06 de dezembro de 2016. Banca examinadora constituída pelas professoras:

Professora Doutora Claudia Marcia Lyra Pato

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação
Presidente

Professora Doutora Leila Chalub Martins

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação
Membro efetivo Interno

Professora Doutora Sílvia Cristina Yannoulas

Universidade de Brasília / Instituto de Ciências Humanas / Departamento de Serviço Social
Membro efetivo externo

Professora Doutora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação
Suplente

Dedico este trabalho aos meus ancestrais, especialmente minha mãe Cristina e meu pai Nivaldo, pela minha atual encarnação e por me proporcionarem condições espirituais, materiais e sociais para que eu chegasse até aqui; ao Helmer, companheiro incondicional nesta jornada que, com sua história, exemplifica como o amor muda trajetórias de vida; aos meus filhos, Helena e Emmanuel que me inspiram a assumir uma postura e um posicionamento coerentes diante da educação materna; aos que educam por uma vida em liberdade, seja ela qual for.

AGRADECIMENTOS

À minha família pela paciência, compreensão, palavras de incentivo e por favorecerem um ambiente de paz para que eu me dedicasse aos estudos.

Aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e suas famílias que são o motivo das inquietações que me conduziram à busca de soluções criativas para cumprir meu papel de assistente social e educadora.

Aos colegas de Socioeducação, especialmente Aline, Beatriz, Caetano, Douglas, Everton, Gabriela, Luana, Márcia, Núbia, Sílvia, Socorro e Suhelem que generosamente compartilharam do seu tempo para ressignificarmos juntos nossos papéis de educadores.

À Patrícia Carla e Tânia Castro que juntas compuseram comigo o trio de Anfitriãs da Transformação dando a mim a segurança necessária antes, durante e após a caminhada pelo Mestrado.

À minha orientadora Cláudia Pato por confiar em minha capacidade de agir com autonomia e responsabilidade na construção deste saber.

Às professoras Cláudia Dansa, Inês Maria, Leila Chalub, Rosângela Corrêa, Vera Catalão e aos colegas do grupo de pesquisa em Valores Humanos pela convivência fraterna, por serem educadores amorosos e por comporem uma linha de pesquisa tão promissora de transformação da sociedade por meio da Educação.

À professora Sílvia Yannoulas pelo olhar apreciativo diante da proposta desta pesquisa.

À minha tia e madrinha Alcina Montgomery e ao colega Luiz Nolasco que com seus conhecimentos e habilidades acadêmicas leram atentamente este trabalho e auxiliaram na realização de melhorias.

À Nilcea Moreno por tantos diálogos construtivos sobre socioeducação a partir de outras perspectivas e pelos preciosos materiais doados e emprestados.

À Laura Rojas pela amizade sincera, sorriso espontâneo e pelas conversas em espanhol durante a caminhada acadêmica.

À Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF por todo o esforço de transformação diante dos desafios da infância, da adolescência e da juventude brasileira.

Ao Projeto Cooperação, representados por Fábio Brotto e Denise Jayme, pela ousadia e generosidade em ofertar espaços de educação tão profundos e divertidos que me permitiram enxergar a abundância que há em mim e no mundo.

À Universidade de Brasília que me acolhe pela segunda vez para me libertar da ignorância e ao CFORM pela acolhida do Curso de Introdução à Ecosocioeducação.

Ao Centro Espírita Sebastião “O Mártir” onde construí, desconstruí e reconstruí a minha história como educanda e educadora para a Paz e o Bem.

À espiritualidade amiga que me ilumina e protege em todos os passos da existência neste Planeta Terra.

*Carta aos trabalhadores do Sistema Socioeducativo**

Caros colegas,

No dia 1º de junho de 2016, este grupo de trabalhadores do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, entre nós, ATRS, psicólogos, pedagogos, e assistentes sociais, iniciou o Curso de Introdução à Ecosocioeducação. Durante sete encontros vivenciamos e compartilhamos momentos de aprendizado, transformação pessoal e profissional que fazem parte do universo do (sócio)educador.

Levamos em consideração nossas histórias pessoais, profissionais e do sistema. Foi uma chance de ressignificar as nossas práticas a partir do autoconhecimento e do conhecimento do outro. Refletimos sobre os desafios, dilemas, inquietações, sonhos e vontade de fazer diferente.

Pensamos sobre o papel do (sócio)educador de forma individual e coletiva. Todo esse processo foi regado com música, dança, celebração, alegria, contato com a natureza, pinakarri, meditação, comida com afeto e diversão, porque “se não for divertido não é sustentável!”

Para nós ficou claro que precisamos uns dos outros para transformar a realidade do Sistema Socioeducativo levando em conta que cada um precisa dar seu primeiro passo, já que “ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em comum-união.”

Aprendemos vários métodos de interação e intervenção como Café Mundial (World Café), Espaço Aberto (Open Space), Memórias (Socio)educativas, Desenhos Telepáticos e Jogo da Exclusão. Percebemos que para atuar como (sócio)educadores precisamos estabelecer vínculos, agir com intencionalidade e saber ouvir e que, para inspirar a motivação, é necessário cuidar de si, do outro, do grupo, do ambiente, sem esquecer da educação/formação continuada. Acreditamos assim, que poderemos contribuir com o jovem/adolescente na construção do seu projeto de vida e de uma sociedade mais inclusiva.

Que bom será quando mais trabalhadores se juntarem ao propósito de ressignificação do papel do educador no contexto das medidas socioeducativas.

Fraternalmente,

**Carta elaborada pelo grupo de participantes da pesquisa em 27 de julho de 2016.*

RESUMO

O contexto socioeducativo exige a interação entre educadores e adolescentes autores de atos infracionais visando preparar estes para o convívio social. Esse cenário é marcado historicamente por práticas assistencialistas e repressoras sendo a formação continuada dos trabalhadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) fundamental para o desenvolvimento de um pensamento complexo que contribua para a transformação das relações existentes neste contexto. A aliança entre a Educação Ambiental e a Pedagogia da Cooperação alicerçadas na Teoria da Complexidade, Ecologia Humana, Transdisciplinaridade e Psicanálise se apresentou como uma alternativa relevante para qualificação do atendimento. O presente trabalho teve como objetivos ressignificar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas; propor alternativas à prática social dos trabalhadores do SINASE; sensibilizar os trabalhadores para o seu papel de educador e mobilizá-los para uma atuação mais sensível junto aos adolescentes atendidos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação desenvolvida por meio de 7 oficinas vivenciais entre os meses de junho e julho de 2016, com 12 servidores da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal, com idades entre 30 e 53 anos, 11 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, 10 especialistas e 2 agentes socioeducativos, 9 atuavam em Unidades de Atendimento em Meio Aberto, 2 em Semiliberdade e 1 em Internação. Os resultados encontrados apontam para a importância da valorização das próprias histórias de vida e daquelas com quem se convive no espaço de trabalho, tornando as pessoas mais sensíveis a acolher o outro em sua singularidade, melhorando a qualidade das relações e inter-relações da comunidade socioeducativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educador; Socioeducação; Educação Ambiental; Complexidade

ABSTRACT

The socio-educational context requires interaction between educators and adolescent offenders aiming to prepare these for the social living together. This scenario is historically marked by assistentialist and repressive practices being the continuous formation of the workers of the National System of Socio-Educational Assistance (NSSEA) essential for the development of a complex thought that contributes to the transformation of the existing relationships in that context. The alliance between the Environmental Education and the Cooperation Pedagogy based on Complexity Theory, Human Ecology, Transdisciplinarity and Psychoanalysis presented itself as a relevant alternative for the qualification of the service. The objectives of this study was to re-signify the role of the educator in the context of socio-educational measures; propose alternatives to the social practice of NSSEA workers; to sensitize the workers to their role as educator and to mobilize them for a more sensitive action among the adolescents served. The methodology used was the action research developed through 7 workshops between June and July 2016, with 12 servers of the Secretariat of State for Policies for Children, Adolescents and Youth of the Federal District, aged between 30 and 53, 11 female and 1 male, 10 specialists and 2 socio-educational agents, 9 worked in Units of Measures in Freedom, 2 in Units of Restriction of Freedom and 1 in Unit of Deprivation of Freedom. The results point to the importance of valuing one's own life stories and those with whom one lives in the workplace, making people more sensitive to welcoming the other in their singularity, improving the quality of the relationships and interrelations of the socio-educational community.

Keywords: Educator, Socio-education, Environmental education, Complexity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AOH – *Art of Hosting* (Arte de Anfitriar Conversas Significativas)
- ATRS – Atendente de Reintegração Socioeducativo ou Agente Socioeducativo
- CAJE – Centro de Atendimento Juvenil Especializado
- CERE - Centro de Reclusão de Adolescente Infrator
- CESOM – Centro Espírita Sebastião O “Mártir”
- CFORM - Centro de Formação Continuada de Professores da UnB
- CNV – Comunicação Não-Violenta
- CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- DF – Distrito Federal
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENS – Escola Nacional de Socioeducação
- FE – Faculdade de Educação
- FSS – Fundação de Serviço Social
- GDF – Governo do Distrito Federal
- LA – Liberdade Assistida
- MSE – Medida Socioeducativa
- PDASE – Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo
- PIA – Plano Individual de Atendimento
- PNAS – Política Nacional de Assistência Social
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PSC – Prestação de Serviço à Comunidade
- SDH-PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
- SECRIANÇA – Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal
- SEJUS – Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal
- SGD – Sistema de Garantia de Direitos
- SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
- SSE – Sistema Socioeducativo
- SUAS – Sistema Único de Assistência Social
- SUBSIS – Subsecretaria do Sistema Socioeducativo
- TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
- TNSSA – Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais
- UAMA – Unidade de Atendimento em Meio Aberto

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de profissionais em âmbito nacional total e por sexo

Quadro 2 - Quantidade de profissionais por especialidade

Quadro 3: Quantidade de profissionais no âmbito do Distrito Federal por vínculo institucional

Quadro 4: Quantidade de profissionais no âmbito do Distrito Federal por sexo

Quadro 5: Quantidade de profissionais no âmbito do Distrito Federal por especialidade

Quadro 6: Correlação entre a Pedagogia da Cooperação e o Método da Educação Ambiental

Quadro 7: Quantidade de inscritos por cargo

Quadro 8: Quantidade de inscritos por medidas socioeducativas

Quadro 9: Perfil do pesquisador coletivo por sexo

Quadro 10: Perfil do pesquisador coletivo por idade

Quadro 11: Perfil do pesquisador coletivo por ano de entrada no Sistema Socioeducativo do DF

Quadro 12: Perfil do pesquisador coletivo por cargo da Carreira Socioeducativa do DF

Quadro 13: Perfil do pesquisador coletivo por formação acadêmica

Quadro 14: Perfil do pesquisador coletivo por medida socioeducativa

Quadro 15: Processo de ressignificação do papel do educador no contexto das medidas socioeducativas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: aspectos relacionais e inter-relacionais da ordem atual	17
1.1. A educação e o papel do educador.....	23
1.1.1. O educador e seus problemas pessoais: pela reconstrução de laços que promovam a sobrevivência psíquica individual e coletiva	25
2. COMPREENDENDO OS SISTEMAS E SUBSISTEMAS QUE COMPÕEM O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL.....	29
2.1. As redes sociais	32
2.2. Bases históricas para a organização do SINASE no Brasil: trajetória legal do tratamento ofertado às crianças e adolescentes autoras de atos infracionais	33
2.2.1. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS): a inclusão social a partir da mudança do olhar	36
2.2.2. O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)	39
2.3. O Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (SSE-DF) e o Educador no contexto das medidas socioeducativas: histórico e configurações atuais.....	40
2.3.1. O subsistema de execução da Medida Socioeducativa de privação de liberdade - Internação	42
2.3.2. O subsistema de execução da Medida Socioeducativa de restrição de liberdade - Semiliberdade.....	44
2.3.3. O subsistema de execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (Liberdade Assistida – LA) e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC)	44
2.3.4. A estrutura e a organização do sistema de execução das medidas socioeducativas do DF em relação ao sistema nacional	45
3. OS CONCEITOS DE SOCIOEDUCAÇÃO E SOCIOEDUCADOR	52
3.1. Quem são as pessoas que executam as medidas socioeducativas e como são preparadas para atuar com adolescentes autores de ato infracional	55
3.2. A composição das equipes de atendimento e documentos norteadores da ação socioeducativa	59
3.3. O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNASE): 2014-2023.....	59
3.4. O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF (PDASE-DF): 2015-2024	61
3.5. Os Projetos Político-Pedagógicos das Medidas Socioeducativas do DF	62

3.6.	O Plano Individual de Atendimento (PIA).....	63
3.7.	A preparação dos educadores para a execução das medidas socioeducativas.....	64
4.	ALTERNATIVAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	68
4.1.	Ecologia Humana e Transdisciplinaridade.....	68
4.2.	Educação Ambiental	70
4.3.	Pedagogia da Cooperação	74
5.	MÉTODO	80
5.1.	O percurso metodológico	81
5.1.1.	Levantamento da demanda.....	81
5.1.2.	Transformando a pesquisa-ação em um curso de extensão: a Introdução à Ecosocioeducação e estratégias adotadas	82
5.2.	O pesquisador coletivo.....	85
5.3.	Técnicas e instrumentos utilizados para coleta de dados	88
5.4.	Procedimentos para realização das oficinas: A Gestão Ambiental, a Educação Ambiental, as Memórias Socioeducativas e a Pedagogia da Cooperação.....	89
5.5.	Percurso realizado para compreensão dos sentidos emergentes	93
6.	SIGNIFICADOS EMERGENTES DA PESQUISA-AÇÃO: O QUE DESCOBRIMOS AO ENTRARMOS JUNTOS NESSA TEMPESTADE DE LUZ?	95
6.1.	O planejamento: O que estava por vir?	96
6.2.	A pesquisa de campo: desafios e descobertas	96
6.2.1.	1ª Oficina – 1/6/2016.....	98
6.2.2.	2ª Oficina – 8/6/2016.....	101
6.2.3.	3ª Oficina – 29/6/2016.....	105
6.2.4.	4ª Oficina – 6/7/2016.....	109
6.2.5.	5ª oficina - 13/7/2016.....	119
6.2.6.	6ª Oficina – 20/7/2016.....	124
6.2.7.	7ª Oficina – 27/7/2016.....	129
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICES	144

INTRODUÇÃO

Minha vida foi marcada pela educação em contextos não escolares. Na década de 80, iniciei minha evangelização num centro espírita onde participava de ações voluntárias em lar de velinhos e creches, adquirindo valores que ainda hoje sustentam minha busca por respeito e dignidade para quem quer que seja.

Essas experiências me levaram ao curso de Serviço Social na Universidade de Brasília (UnB), 1999/2005, pois pensava em exercer uma profissão que me permitisse a convivência diária com pessoas. Passei por experiências na Saúde e em outros campos da Assistência Social, assim percebi que somos corresponsáveis pelo bem e mal-estar da sociedade e que a mudança começa na clareza das nossas intenções.

Em 2010, fiz o concurso da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal para executar as medidas socioeducativas. Trabalhei desde então nas medidas em meio aberto. Os quatro primeiros anos foram de intenso envolvimento e aprendizado. Propus atividades com os adolescentes e familiares que dessem sentido para a minha presença naquele ambiente. Assumi responsabilidades como supervisão de unidade, coordenação de medida e participação na equipe de redação e sistematização do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal.

Durante essa caminhada constantemente me inquietava com a forma de tratamento entre os servidores e destes com os adolescentes; em geral, a hostilidade se fazia presente nas relações interpessoais e intergrupais. Tais condutas levavam muitos de nós ao adoecimento e desmotivação, o que comprometia a qualidade do atendimento e a capacidade de nos reconhecermos como garantidores dos direitos daqueles que dão origem aos nossos empregos. Somadas a isso, questões sobre a atuação profissional permeavam meus pensamentos e de muitos colegas com os quais conversava: como fazer socioeducação? Como sensibilizar os adolescentes e familiares para o cumprimento das medidas, especialmente as de meio aberto? Como ter um diálogo mais proveitoso com os colegas, gestores, adolescentes, familiares, parceiros do judiciário e da rede socioassistencial? Em meio a essas reflexões e experiências tive a oportunidade de fazer um curso na UnB de Educação para a Paz para Servidores do Sistema Socioeducativo do DF na Faculdade de Educação. Conheci, a Educação Ambiental e a Ecologia Humana e decidi que este seria o caminho do conhecimento que eu trilharia dali em diante.

Iniciei uma Pós-graduação *latu sensu* em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas e, concomitantemente, fui aprovada na seleção do Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Construí um projeto de pesquisa que me permitiu unir a Educação Ambiental à minha experiência profissional e às vivências apreendidas com a Pedagogia da Cooperação. Propus alternativas a questões de socioeducação, especialmente à que se tornou o problema da presente pesquisa: como ressignificar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas? Isso foi definido como objetivo geral da pesquisa.

Os objetivos específicos foram: propor alternativas à prática social dos trabalhadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); sensibilizar os trabalhadores do contexto das medidas socioeducativas do Distrito Federal para o seu papel de educadores e mobilizá-los para uma atuação mais sensível junto aos adolescentes autores de ato infracional.

Atingiram-se os objetivos traçados com o método qualitativo utilizado, a pesquisa-ação. Adotou-se a estratégia de realizar oficinas vivenciais fundamentadas na Teoria da Complexidade, na perspectiva da Educação Ambiental aliada à Pedagogia da Cooperação. Essas oficinas formaram o Curso de Introdução à Ecosocioeducação realizado em parceria com o Centro de Formação Continuada de Professores da UnB (CFORM-UnB), entre os meses de junho e julho de 2016.

Conforme apontou Barbier (2007), nesse processo existem as figuras do pesquisador profissional, no caso eu, mestranda em Educação, e o pesquisador coletivo, os servidores do Sistema Socioeducativo que atuavam diretamente no atendimento de adolescentes autores de atos infracionais. Os cuidados éticos foram garantidos a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa.

A partir disso, foi proporcionado um espaço de formação continuada, onde os participantes puderam interagir consigo, com outros colegas e com o ambiente, por meio de um pensamento complexo. As ações transdisciplinares: jogos cooperativos, danças circulares, rodas de conversa e leituras - propostas a partir de referenciais como a Ecologia Humana e a Psicanálise propiciaram um caminho significativo para aprofundar as reflexões sobre educação e compreender que, antes de iniciar uma ação, cada pessoa precisa saber quem é, onde está e o que pretende, para assim realizar um trabalho comprometido e transformador.

Assim, depois de dois anos de estudo, apresento o resultado da pesquisa de mestrado em Educação intitulada: *Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas*.

O corpo principal dessa dissertação foi deste modo estruturado:

1º capítulo – as características do contexto socioeducativo no Brasil e no Distrito Federal, os aspectos relacionais e inter-relacionais entre as pessoas que compõe o sistema socioeducativo do DF; as reflexões acerca do que se compreende por educação e o que se espera dos educadores a partir da ótica da Psicanálise.

2º – a compreensão de sistemas e redes sociais e a construção histórica do atendimento ofertado a adolescentes autores de ato infracional no Brasil e no DF.

3º – os conceitos de socioeducação, socioeducador e a forma como são compostas a equipes.

4º – as alternativas para ressignificação do papel do educador a partir da compreensão da Ecologia Humana, Transdisciplinaridade, Educação Ambiental e Pedagogia da Cooperação.

5º – o método utilizado na pesquisa e as estratégias adotadas para coleta e análise de dados em que se buscou compreender os significados identificados nos instrumentos: roteiros das oficinas; diários de itinerância da pesquisadora profissional; e os do pesquisador coletivo, denominado Diário do(a) Socioeducador(a); da produção do grupo e dos questionários de inscrição.

6º – os resultados e a discussão da pesquisa-ação a partir de uma analogia com uma tempestade de luz, na qual os “clarões” – reflexões sobre as vivências - propiciados pelos “raios” – encontros entre o grupo – permitiram a emergência de significados que compuseram as respostas para o problema da presente pesquisa.

Os resultados encontrados dizem respeito à importância de resgatar e valorizar a própria história de vida bem como do compartilhar dessas histórias para que se estabeleçam vínculos de afeto e consideração. Fazer perguntas apropriadas e saber que outras pessoas carregam dúvidas muito semelhantes sobre o fazer profissional, contribuiu para diminuir o sentimento de solidão existente entre os profissionais. Perceber que muitas das respostas estavam mais acessíveis do que imaginavam, deu-lhes segurança de pensar em si mesmos como sujeitos multiplicadores de novas formas de atuar.

E, por fim, as considerações finais dizem respeito aos aprendizados adquiridos ao longo do estudo, sobre o papel que exercemos enquanto educadores de adolescentes autores de atos infracionais e sobre quais as sugestões que podem apontar para novos caminhos e maneira de agir em prol de uma educação libertária.

1. CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: ASPECTOS RELACIONAIS E INTER-RELACIONAIS DA ORDEM ATUAL

As medidas socioeducativas (MSE) exercem papel fundamental na sociedade brasileira como mediadoras da relação entre adolescentes e jovens e a sociedade atual. Elas devem contribuir para o retorno desses sujeitos para o convívio familiar, comunitário e social auxiliando-os a usufruir da própria liberdade, sem cometerem atos infracionais. Segundo Silva, “o papel da socioeducação, constitui-se em encontrar meios para educar adolescentes e jovens para a vida em liberdade” (SILVA, 2012, p. 109).

No que tange ao tratamento dado à adolescentes autores de atos infracionais, o artigo 228 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, considerou que menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, por isso, não podem ser condenados, ou seja, quando se trata de adolescentes, não há prática de crimes e sim, de atos infracionais. Quando é identificada essa situação, são aplicadas medidas socioeducativas pelas autoridades competentes, conforme previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando a capacidade dele em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviço à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990).

O artigo 104 do ECA, em seu parágrafo único, preconizou que a idade a ser considerada no caso de ato infracional é a da data do fato. O artigo 121, que trata da medida de internação, diz no parágrafo 5º que a liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

Com a criação da Lei 12594/12, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, mais conhecida como lei do SINASE, ficou regulamentada a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que praticaram ato infracional. Os objetivos da aplicação das medidas são:

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).

Portanto, pode-se apreender que a medida socioeducativa é a manifestação do Estado em resposta ao ato infracional praticado por adolescentes menores, cuja aplicação busca inibir a reincidência (BISINOTO e ET AL., 2013, p. 48). Concomitantemente, sua aplicação visa garantir que o adolescente seja responsabilizado pelos atos que praticou, bem como oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Por isso as medidas têm finalidade pedagógica-educativa.

Segundo Oliveira (2010), a temática da socioeducação apresentava-se com a marca da contradição. Por um lado, existe um documento, a Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) nº 119/2006 - SINASE, que descreve as diretrizes e parâmetros para o atendimento socioeducativo, incentiva e oferece elementos para uma discussão crítica acerca da concepção. Por outro lado, a autora constatou em sua pesquisa “que se vive em uma sociedade que precisa da violência, da punição e do controle social dos pobres para manter sua forma de sociabilidade desigual” (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Essa constatação foi reafirmada quando observado que o cotidiano de trabalho, especialmente nas unidades de internação, era permeado por três fatores, Segundo Baptista (2013, p.159): “necessidade de reestabelecer o sentimento de identidade, medo e a necessidade de manutenção das relações de poder a longo prazo”. Para o autor, esses fatores direcionavam a decisão, por parte dos agentes socioeducativos (ATRS) que executavam as medidas socioeducativas no Distrito Federal de forma mais evidente do que os princípios regidos pelo SINASE ou qualquer outro princípio jurídico.

Deste modo, se evidencia que a imposição de sanções aos adolescentes por parte dos socioeducadores não é motivada pelos fins educacionais da política, e apenas parcialmente por questões objetivas de segurança. A necessidade de preservar a sua autoestima e de se defender contra o medo tanto de agressões físicas e psicológicas quanto de processos administrativos é fator determinante nos processos de tomada de decisões que constituem o cotidiano desta categoria de profissionais em seus contatos com os adolescentes (BAPTISTA, 2013, p. 159).

Carmo (2015, p.177) apontou que o foco das práticas profissionais no interior das unidades de internação estava concentrado na contenção dos adolescentes internos, o que prejudicava o desenvolvimento dos mesmos. Segundo a autora essa centralidade transformou as referidas unidades em “espaços de desconstrução de sentido de vida” o que gerou o “extermínio da condição de sujeitos de direitos dos adolescentes e jovens”.

Tal desconstrução evidenciou-se na percepção dos próprios adolescentes ao falarem do significado que as medidas socioeducativas tinham em suas vidas. Para eles, as MSE, sejam elas em meio aberto ou fechado, não possuíam nenhum significado (SOUZA, 2011, p. 110), sendo a medida de internação a única que conseguiu provocar alguma coisa, seja essa coisa, raiva, revolta e/ou sentimento de injustiça.

Por trás desses sentimentos demonstrados pelos adolescentes, existiam motivos que nem sempre estavam evidentes ao se abordar o tema da socioeducação. Para Silva (2012), quando os adolescentes estão diante das diversas expressões da violência, dos conflitos familiares e comunitários, da desigualdade social, da exclusão e da ausência de garantias e políticas públicas, eles ficam vulneráveis à criminalidade. Dessa forma, a prática de atos infracionais “constitui-se como um dos resultados de toda essa dinâmica de privações e violações, na qual adolescentes e jovens protagonizam ações que corroboram para o ciclo de violência vividos” (SILVA, 2012, p. 97).

Diante de tal panorama, Yokoy de Souza (2012) e Carmo (2015) ressaltaram o problema da precarização do contexto de execução das medidas socioeducativas. As autoras argumentaram em suas pesquisas que a precarização comprometia as práticas profissionais e seus autores (as) responsabilizados (as) pela não execução da política da socioeducação. (CARMO, 2015, p. 177) Diante de tal cenário, as relações entre os grupos de profissionais que atuam no contexto das MSE no Distrito Federal (DF) - Técnicos ou especialistas (assistentes sociais, pedagogos e psicólogos) e agentes socioeducativos (ATRS), bem como entre os superiores hierárquicos e os técnicos, acabavam tensionadas por diversos fatores.

As principais causas de tensão estavam nos relatos por parte dos adolescentes de atos de violência ou de negligência cometidos pelos agentes, o que Baptista (2013) considerou ser um dos pontos mais polêmicos do sistema. Um número significativo de ATRS acreditava que o uso abusivo da força seria aceitável e, além disso, uma característica comum a um número significativo de adolescentes em conflito com a lei, é a propensão à mentira, como forma de encobrir questões, como por exemplo, a dependência de drogas. “Nestes casos, não existe um padrão de conduta por parte dos técnicos. Alguns registram tudo o que foi dito pelo adolescente e encaminham para órgãos externos ao sistema para que seja aberta uma investigação” (BAPTISTA, 2013, p. 190).

Outros motivos que geravam conflitos entre os especialistas e agentes diziam respeito à: convivência com profissionais que procuravam se identificar, mesmo que de modo fantasioso, com profissionais da segurança pública; os especialistas costumavam romper com as regras de segurança, decididas unilateralmente pela gerência de segurança, para cumprirem

com seus deveres de garantidores dos direitos dos adolescentes; a não compreensão, por parte dos agentes, dos objetivos de ações dos especialistas que podem reduzir o conflito e o risco de rebelião, como permitir que o adolescente fizesse um telefonema para sua família, considerando tais ações apenas como benefícios; a ausência ou poucas iniciativas por parte dos especialistas de busca por diálogo com os agentes (BAPTISTA, 2013, p. 192).

Somado a isso, os servidores que atuavam diretamente com os adolescentes carregavam o sentimento de abandono por parte dos gestores. Eram comuns as queixas por sobrecarga de trabalho devido ao descompromisso de outros servidores que poderiam ser mediadas por um gestor qualificado. “Esse sentimento de abandono sugere também que os chefes não conseguem somente passar orientações sobre o trabalho a ser feito, mas também reconhecer se o trabalho está sendo feito da forma desejada” (BAPTISTA, 2013, p. 194).

Esses sentimentos de medo e abandono também foram registrados por Yokoy de Souza (2012) quando os ATRs entrevistados por ela, relataram as situações vivenciadas durante a chegada deles, após nomeação para o cargo público efetivo, em substituição aos trabalhadores do contrato terceirizado nos anos de 2008 e 2009.

Os ATRs relatam que sofreram “terror psicológico” (sic) por parte dos profissionais não concursados que estavam sendo substituídos e que estes estimulavam os adolescentes a realizarem “trotos” (ex: jogar comida, gritar, xingar) e, até mesmo, a iniciarem rebeliões para assustar os novos profissionais. Muitos dos ATRs entrevistados foram nomeados em meio a um momento de crise no SSE do DF, com as unidades de internação superlotadas e com frequentes rebeliões e mortes de adolescentes sob a tutela do Estado. Entretanto não receberam qualquer treinamento específico sobre procedimentos de segurança e defesa pessoal, passando a se sentir despreparados, amedrontados e “jogados na cova dos leões”. (YOKOY DE SOUZA, 2012, p. 105)

Fatores que também causavam tensão entre os superiores hierárquicos e os técnicos eram os relacionados ao exercício do poder. Segundo Baptista (2013, p. 195) as questões diziam respeito ao entendimento dos objetivos e os papéis dos profissionais que compunham o sistema, bem como os métodos de trabalho. O autor considerou que estes conflitos podiam gerar relações de poder paranoicas entre os técnicos e seus superiores causando, por exemplo, encaminhamento de casos à Corregedoria da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude (SECRIANÇA) e um ambiente de desconfiança entre técnicos recém-chegados e veteranos, onde uns viam os outros como informantes. (BAPTISTA, 2013, p. 195)

Como provável consequência destas questões, os afastamentos por problemas psiquiátricos tornaram-se rotineiros, pois os riscos psíquicos entre os servidores eram diversos, “incluindo o estresse, o sentimento de impotência e de culpa relacionado tanto a não conseguir efetividade nas ações quanto em colaborar com ações que levam à estigmatização, à exclusão social e ao sofrimento psíquico” (BAPTISTA, 2013, p. 197).

Diante de tais circunstâncias, Baptista (2013, p. 200) identificou que tanto agentes quanto especialistas tinham em comum uma estratégia coletiva de defesa contra o sofrimento psíquico no trabalho: isolarem-se.

[...]uma das características do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal é a compartimentação. Determinadas unidades ou determinados grupos de uma instituição se isolam do conjunto, e, por meio de um mecanismo de defesa coletivo de projeção, projetam conteúdos negativos em outras unidades ou grupos. Os contatos entre as unidades são escassos, e quando ocorrem fazem surgir pequenas crises (BAPTISTA, 2013, p. 166).

O autor considerou isolamento “um mecanismo de defesa que leva o sujeito a evitar estabelecer cadeias associativas entre um pensamento ou comportamento que lhe causa angústia em todo o resto de sua vida”. (BAPTISTA, 2013, p. 48) Porém, esse isolamento parece se dar de forma diferente entre as categorias funcionais – especialistas e agentes (ATRS). Enquanto há uma polarização entre essas categorias, há, dentro do grupo dos ATRS um maior sentimento de pertencimento e acolhimento.

Segundo os ATRSs [...], diante das dificuldades do momento inicial, as direções das unidades não receberam as suas queixas e quem mediou o acolhimento aos novos concursados foram os ATRSs de concurso feito 10 anos antes que permaneciam atuando nas unidades. Eles foram os que escutaram os medos e as ansiedades e compartilharam voluntariamente com os novatos os conhecimentos acumulados sobre procedimentos de segurança, tornando-se objeto de afeição e identidade pelos entrevistados, que empregaram metáforas familiares para se referirem a eles (ex: padrinhos, pai) (YOKOY DE SOUZA, 2012, p. 106).

Esses ATRSs foram enviados para treinar os mais novos. Deram conselhos sobre como se relacionar com os adolescentes e escutaram suas angústias o que proporcionou a coesão interna do grupo dos ATRS e o fortalecimento dos vínculos entre eles, ocasionado a disseminação dessa cultura institucional por todas as unidades do sistema socioeducativo do DF (YOKOY DE SOUZA, 2012, p. 106)

Sobre o isolamento, Baptista disse que “no caso dos agentes, não ocorre uma introjeção das regras da instituição, e sim uma relação paranoide com estas, pois elas geram angústias ”

enquanto que os especialistas, tornaram-se técnicos em elaboração de pareceres para o Poder Judiciário (BAPTISTA, 2013, p. 200), já que se dedicavam com maior ênfase à realização dos relatórios, pois eram documentos considerados absolutamente imprescindíveis.

Além das contradições e da precarização do contexto e das relações entre os profissionais, as ações de formação de Recursos Humanos não eram registradas e socializadas, o que tornava desconhecidas as ações voltadas para a qualificação do atendimento. Segundo Yokoy de Souza,

[...] são raríssimos os estudos sobre o trabalho realizado no âmbito das MSEs e sobre o desenvolvimento profissional desses trabalhadores (Moraes & Lima, 2007). As iniciativas de formação profissional carecem de relatos sistemáticos e os saberes ali construídos raramente são tornados públicos, o que acaba limitando as possibilidades de multiplicação desses conhecimentos. (YOKOY DE SOUZA, 2012, p. 5)

Ainda que num cenário permeado de contradições e de precarização da política pública da socioeducação e, especialmente, das relações e inter-relações existentes entre as pessoas, há que se observar as diretrizes pedagógicas da Resolução 119/06 do SINASE. Dentre outros aspectos, as diretrizes tratam do respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa.

Fazer-se presente na ação socioeducativa dirigida ao adolescente é aspecto fundamental para a formação de um vínculo. A presença construtiva, solidária, favorável e criativa representa um passo importante para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educadores e adolescentes. Nesse sentido, a exemplaridade é aspecto fundamental. Educar – particularmente no caso de adolescentes, - consiste em ensinar aquilo que se é. Portanto, a forma como o programa de atendimento socioeducativo organiza suas ações, a postura dos profissionais, construída em bases éticas, frente às situações do dia-a-dia, contribuirá para uma atitude cidadã do adolescente. (CONANDA, 2006, p. 47-48)

Porém, como educar adolescentes para a liberdade em um contexto precário, onde as pessoas estão em sofrimento psíquico, sentindo-se desvalorizadas, estigmatizadas, excluídas e perseguidas? Como dar exemplos de integridade quando as ações profissionais se dão de forma isolada?

Em síntese, com a caracterização feita nas linhas anteriores, percebeu-se que a socioeducação brasileira, mais claramente a da Capital Federal, estava em meio a uma desconstrução dos laços de respeito entre as pessoas que conviviam no contexto das medidas socioeducativas e entre estas e o propósito de educação para a liberdade. Os laços existentes

foram alimentados intensamente pelo medo sustentando um sistema distante de sua função originária.

Diante do exposto verifica-se que o contexto das medidas socioeducativas é complexo e desafiador, com problemas que aparentam difícil solução, pois as relações estão saturadas pela manutenção do ciclo da violência e pela escassez de diálogo. O ambiente organizou-se como um lugar em que ocorrem relações e inter-relações marcadas por depreciação tanto entre as pessoas quanto entre elas e o ambiente. Por isso é que a reflexão sobre a educação e o papel do educador neste cenário são uma demanda de caráter social, de justiça, de segurança pública, de saúde, cultural e política e torna-se cada vez mais necessário nos darmos conta de que muito há que se repensar, falar e fazer para encontrar caminhos viáveis às provocações apresentadas.

1.1.A educação e o papel do educador

Varela e Maturana (2001) consideraram a reflexão como “a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos”. Os autores salientaram também que “toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano” (VARELA e MATURANA, 2001, p. 32).

Para Freire (2014) não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.

Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental no qual se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. (FREIRE, 2014, p. 33)

Isso significa que, para preparar alguém para algo, ou seja, para educar alguém, é necessário tomar para si, enquanto educador, a responsabilidade de compreender a própria condição de ser humano incompleto e inacabado. Favorecer a autonomia da própria educação, buscar os meios mais adequados para ensinar os outros a relacionarem-se consigo e com o mundo, poderá tornar a educação uma possibilidade de interação consciente.

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito

de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 2014, p. 34)

O autor (FREIRE, 2014) também destaca que a busca pela própria educação não pode dar-se na exclusividade, individualmente, as custas de “coisificar” as consciências, o que sugere que a educação acontece primordialmente no contato frequente entre educadores, educandos e o ambiente.

Para Morin (2015, p. 16) o problema do ensino demanda a observação dos graves efeitos da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los além de considerar que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana que deve ser desenvolvida e não atrofiada. Tais recomendações advêm da percepção de que os desafios da educação são estimular a capacidade de as pessoas pensarem de forma globalizada e complexa para lidar com a hiperespecialização e com a expansão descontrolada do saber.

De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário (MORIN, 2015, p. 14).

O não pensar de forma contextualizada, como disse Morin, “retalhando as disciplinas” pode comprometer a apreensão do complexo, ou seja, do que é tecido junto, palavra que vem do latim *complexus*.

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade (MORIN, 2015, p. 14).

Ao reconhecer a complexidade da socioeducação compreende-se a necessidade de reflexão sobre os problemas particulares da pessoa que realiza esta ação, no caso, o educador, que neste estudo serão considerados os trabalhadores da socioeducação – especialistas e agentes socioeducativos. Além disso, é essencial refletir sobre o contexto em que se dá essa educação. Espera-se que ao ressignificar o papel de educador no contexto das medidas socioeducativas, este se reconheça mais preparado para atingir o propósito de desenvolver o potencial para ser e conviver em liberdade dos adolescentes autores de ato infracional. A reflexão sobre o

significado desta atribuição no referido contexto, permitirá aos trabalhadores compreenderem os aspectos que os conduziram à atual condição, podendo-se promover um olhar cuidadoso sobre si e sobre os objetivos de construir uma nova forma de estar com os socioeducandos, no caso, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Uma vez que se discute secularmente que não é “desejável” separar o que é “sócio” daquilo que é “educativo”, trata-se de buscar sentidos para a combinação de ambos, [...]. Entende-se aqui, que a construção do sujeito humanizado, socializado e singularizado só será possível se avançarmos para uma educação que, além dos conteúdos técnico-científicos necessários à sobrevivência física, atribua igual importância aos conteúdos simbólicos e dramáticos necessários à sobrevivência psíquica. (PDASE, 2016, p. 31)

Diante do exposto, dando atenção aos conteúdos simbólicos e dramáticos que se fazem necessários à sobrevivência psíquica de uma pessoa e da sociedade, a Psicanálise, campo de investigação da psiquê (alma) humana, traz importante contribuição para pensar sobre os problemas pessoais dos educadores. Percebe-se nessa disciplina um caminho para rever as práticas educativas a partir da compreensão de quem se é, das pretensões que permeiam o fazer profissional individual e coletivo e de como a subjetividade, por meio da linguagem, se faz presente no cotidiano relacional.

1.1.1. O educador e seus problemas pessoais: pela reconstrução de laços que promovam a sobrevivência psíquica individual e coletiva

Segundo Lajonquière (2010), para um adulto ser capaz de educar uma criança ele precisa deixar marcas simbólicas que possibilitem à criança “conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo”. Porém, para que essa transmissão de marcas simbólicas seja possível “é necessário que o adulto em posição de mestre ensine, mostre os signos, ao tempo que denegue a si mesmo” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 149 e 216) e que deseje falar com a criança mais do que falar sobre ela e sobre suas necessidades.

Sendo a palavra a ferramenta educativa por excelência (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 66), a fala com a criança, ou com o outro, precisa ser animada por uma palavra que mostra o cuidado com o que diz, que desperta o interesse do outro de saber o que aquele que fala quis dizer com o que disse, impulsionando-o a manter o vínculo que estabelece o diálogo.

Lajonquière (2010) considerou como ilusão os adultos quererem perseguir a miragem naturalista de forma indubitável, especialmente aqueles detentores dos conhecimentos

científicos sobre como educar um ser humano - os profissionais da Educação. Esta miragem degrada a ordem ternária do real, do imaginário e do simbólico onde se desdobra a educação de uma criança que acaba sendo entificada, rotulada. Então, “do que se trata é de não ultrapassarmos certo limite além do qual a educação acaba por converter-se num fato de difícil acontecimento” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 81).

Essa situação não ocorre exclusivamente nos contextos escolares. Provavelmente a crença coletiva de que educar seja um papel primordial apenas dos professores nas escolas e que se dê em “mão única” – do professor para o aluno ou do adulto para a criança e para o adolescente - tenha dificultado o avanço das políticas educacionais. E é nesse não querer saber o que temos a aprender como os mais novos em qualquer ambiente, nem querendo saber de educar e ser educado junto aos adultos com os quais convivemos, acabamos causando nosso próprio mal-estar psíquico.

Mas, como ser diferente se não vemos que os contextos educacionais são todos os ambientes em que exista a interação entre pessoas e que ser professor, aluno, socioeducador ou socioeducando são entificações que acabaram por tomar o lugar dos sujeitos das relações, dos desejos, dos interesses, encapsulando-os e estigmatizando-os nos mais diversos símbolos sem conseguir compreender para que eles servem?

O encapsulamento ou envolvimento por diversos papéis tem se dado de forma tão acelerada, fragmentada e sobreposta que, aparentemente, não encontra espaço para as pessoas envolvidas nessas roupagens respirarem e pensarem sobre como atravessaram para o lado adulto da vida e sobre as escolhas que fizeram para chegar onde chegaram.

Provavelmente o que aconteceu foi justamente o que Freud (apud LAJONQUIÈRE, 2010) já apontava em suas críticas à educação de sua época: nós, hoje adultos, fomos enviados quando crianças, a uma expedição polar, vestidos com roupas de verão e equipados com os mapas dos lagos italianos. Fomos treinados a não reconhecer nossos próprios interesses e menos ainda os dos outros. Fomos ensinados a olhar demasiadamente para o que falta e a rechaçar os que enxergam o contexto de forma globalizada contribuindo para o adoecimento de ambos e desmotivação para realizar uma educação transformadora.

Isso não quer dizer que não educamos. Educamos sim, mas não para a realidade do desejo. Educamos conduzindo uns aos outros, não só aos adolescentes, mas a todos, a um destino funesto, como disse Lajonquière (2010). Então, a pergunta que precisamos nos fazer, como é sugerido pelo autor, é: O que pretendemos enquanto educadores no contexto das medidas socioeducativas?

Ao adolescente que cometeu ato infracional e foi sentenciado pela justiça a cumprir medida socioeducativa foi atribuído a ele o lugar de socioeducando, de menor infrator, de bandido, de perigoso. Este recebeu o(s) rótulo(s) sem, necessariamente, ter escolhido conscientemente ser envolvido por ele(s). Em geral, basta ter aparência que simbolize, que se enquadre nas características preestabelecidas pelo imaginário social - ter pele preta, usar bermuda, camiseta, boné e morar num bairro da periferia - já é suficiente para ele ser considerado um menor infrator, mesmo que na realidade não o seja.

Já o adulto que adentrou o campo profissional, foi vestindo vários rótulos, aparentemente de forma mais consciente do desejo de vesti-los já que, diferentemente dos adolescentes, os adultos não vão para seus ambientes de trabalho por estarem sendo obrigados a cumprir uma medida sentenciada por um juiz. Estes adultos comparecem por terem determinado a si mesmos e assinado embaixo de um contrato de trabalho que aceitavam o diploma conquistado na graduação e o termo de posse do concurso público, que abre portas para diversos papéis, como o de gestor. Somado a esses entes há ainda os invólucros de especialista *latu sensu*, o de mestre, o de doutor, entre outros.

Neste sentido, ao assinar o contrato de trabalho e aceitar tais titulações, algo primordial não fica claro nas entrelinhas: só é possível pôr em prática o aprendido trabalhando com outras pessoas, o que se torna difícil por não ter havido preparação para pensar e agir coletivamente, considerando a hiperespecialização, o que Morin (2015) já havia salientado.

Por isso considera-se importante reconhecer como educadores e educandos tanto os mais velhos quanto os mais novos. Perceber que ao interagir com o outro, cuidando de como é destinada a palavra a ele, independentemente de quem seja, pode-se promover uma educação para a realidade do desejo e estabelecer vínculos de confiança que tornarão o ambiente de trabalho menos adoecedor. Novamente, pergunta-se: O que pretendemos no sistema socioeducativo é sentirmo-nos acolhidos em nossa integralidade, unidos, saudáveis e capazes de ensinarmos aos adolescentes a serem cidadãos livres e responsáveis por seus atos?

Por esses motivos e questões é que para esta pesquisa, optou-se por fazer referências desprovidas do rótulo “sócio” aos adultos que executam as medidas socioeducativas. Ao invés de “socioeducadores” emblematicamente nomeados, apenas “educadores”, com a clareza e a consciência do compromisso com a socioeducação.

Este trabalho acadêmico considera importante ressignificar do papel de educador porque, uma vez envolvidos por ele, dificilmente estaremos livres das marcas deixadas. Todas as roupagens usadas (especialistas, agentes socioeducativos, superiores hierárquicos, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos) foram vestidas com o auxílio de uma ou de várias

pessoas. Os títulos conquistados foram mediados por aqueles que fizeram papel de educadores em nossas vidas. Para retirá-los e ressignificá-los também é preciso ajuda. Consideremos estar aqui o ponto da mudança proposta por esta pesquisa que busca a emergência de um novo paradigma de educação no contexto das medidas socioeducativas.

Essa disposição para a convivência coletiva de forma fraterna é uma escolha pessoal que pode vir a ser social (e não um direito legal – não há como obrigar por lei alguém a ser fraterno), e pode possibilitar sair da condição de sofrimento em que nos encontramos enquanto sistema e dar espaço para enxergar além do que nos falta. Segundo Lajonquière (2010) a “invenção da fraternidade transforma simbolicamente e une um bando de indivíduos bastardos e solipistas num grupo de irmãos na orfandade”, além disso, “semelhante caminho implica os irmãos num trabalho ético sem descanso, o que não é senão a própria reinvenção da política” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 250).

Talvez o salto progressivo esteja em fazer diferente, em se apropriar de quem se é o máximo possível, resgatando a própria essência por meio das memórias, o que contribui para o resgate da história construída socialmente. Assim, mais conscientes de quem somos e de como chegamos onde estamos, poderemos progredir coletivamente, com senso de comunidade, e estabelecermos uma nova ordem societária, honrando a história daqueles que nos antecederam.

Ao nos permitirmos tomar distância dos rótulos, e tendo como ideia diretriz comum nos tornarmos educadores para a realidade, poderemos incluir os conhecimentos e as habilidades em nossas ações para transformarmos quem somos, independentemente de ocuparmos cargos de gestores, especialistas ou agentes socioeducativos.

Dessa maneira, transformados em educadores que se colocam à disposição do outro para falar com ele, para caminhar e aprender juntos, o humano poderá confiar ou “fiar com” outros humanos (tecer juntos) uma rede que realmente sustente as relações por meio do diálogo e do trabalho cooperativo. Haverá uma aliança fraterna em torno de uma ideia diretriz (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 250), que não é só de um ou de outro papel, mas é dos humanos que são em busca dos educadores que podem vir a ser.

Com a ideia de humanidade insuflada pela fraternidade (LAJONQUIÈRE, 2010) poderemos reconhecer os direitos à liberdade, à igualdade e ao respeito que tanto exigimos nos (des)encontros entre categorias. Assim, cuidaremos melhor uns dos outros, curaremos as feridas e aprenderemos com as marcas adquiridas na trajetória percorrida na socioeducação.

Dessa forma, voltaremos olhares atentos para a própria história, estudando os sistemas socioeducativos reconhecendo e valorizando a história coletiva, em busca de possibilidades de reconstrução dos sentidos do papel exercido na socioeducação.

2. COMPREENDENDO OS SISTEMAS E SUBSISTEMAS QUE COMPÕEM O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

Segundo Mariotti (2000, p. 71) um sistema “é um conjunto de dois ou mais componentes inter-relacionados e interdependentes – os sub-sistemas -, cuja dinâmica se dirige para um objetivo comum”.

É a organização do sistema que confere identidade ao conjunto. [...] A organização é a determinante de definição: determina as características essenciais dos sistemas. A estrutura mostra como as suas partes se interligam fisicamente. A primeira identifica o sistema, diz como ele está configurado. A segunda identifica concretamente as partes e mostra como elas se interligam e como o sistema se comporta (MARIOTTI, 2000, p. 71).

Na realidade da sociedade humana, compreende-se que que sistema é constituído por um movimento estruturado, contínuo e interativo entre as pessoas e entre estas e o ambiente, com o propósito de organização.

O(s) processo(s) que na vida ocorrem se dão em movimentos complementares e essenciais uns aos outros. São movimentos sistêmicos, de ordem e caos – caórdicos - que são fundamentais para a harmonia das transformações, seja qual for o ambiente em que aconteçam. Ter consciência desses movimentos e aceita-los como necessários para que as mudanças aconteçam é algo raro de se ver, o mais comum é cultivar a ideia de que todos têm que viver igualmente em ordem e rejeitar o caos, custe o que custar, desconhecendo que sem ele não há impulso para buscar a organização. Seria como se num processo de respiração, se pudesse escolher realizar apenas o movimento de inspiração que traz o ar aos pulmões, recusando a expiração que deve vir logo em seguida para manter a vida por meio das trocas gasosas.

Sobre este assunto, é importante destacar o que Morin (1999, p.23) chama de ordem de invariância e ordem de relojoaria. Os processos, quaisquer que sejam, ocorrem de forma ordenada, cíclica. Observando um relógio, de preferência os analógicos, fica fácil entender a ordem de relojoaria, ou seja, aquela que acontece em movimentos circulares, continuamente, garantindo o acompanhamento do “passar das horas”.

Unido a esse movimento cíclico dos processos, há a ordem de invariância (Morin, 1999, p. 23) que acontece num deslocamento em espiral, para o alto. Então, o que ocorre nos processos são movimentos circulares, cíclicos e em deslocamento contínuo para o alto, ou seja, se tratando de um relógio, seria um processo em que seus ponteiros passariam por cima do mesmo ponto

que passaram há um minuto, mas nunca tocaria exatamente o mesmo local, pois houve um distanciamento causado pelo movimento de invariância.

A ilustração das ordens de relojoaria e invariância, dos processos em espiral, são para refletir sobre algo que os olhos humanos parecem não estar acostumados a ver e por isso descartam: os subprodutos dos processos.

A ideia de extrair recursos de um mundo-coisa, descartando em massa os subprodutos do processo, estendeu-se às pessoas, que assim passaram a ser utilizadas e, quando se revelam “inúteis” são também descartadas. [...] a exclusão social alcança hoje em muitos países proporções espantosas, em especial no continente africano e na América Latina. Ao nos convencermos de que cada um de nós é separado do mundo (e, em consequência, das outras pessoas), a visão representacionista em muitos casos terminou desencadeando graves distorções de comportamento, tanto em relação ao ambiente quanto no que diz respeito à alteridade (MARIOTTI, 2001, p. 8).

O que os olhos enxergam são apenas alguns pequenos pontos dessa espiral que é a vida. Essa visão pode ser linear (superficial) ou sistêmica (espiralada) dependendo de vários aspectos como: experiência de vida, de profissão, valores e crenças pessoais. Daí pode-se usar como exemplo a atuação profissional de quem atende pessoas em seu cotidiano.

Um(a) assistente social que acompanha um adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas numa unidade de internação, mesmo que o atenda numa frequência quinzenal, não saberá exatamente tudo o que acontece com esse jovem. Ao fazer um relatório avaliativo, ele(a) pode agir, no mínimo, de duas formas: superficialmente e linearmente, ou sistemicamente e espiraladamente.

A forma superficial e linear se caracteriza por se utilizar apenas das informações (representações mentais) vistas (que acredita ver) e transmitidas pelo adolescente (o que é ouvido), optando pelo que faz sentido para ele(a) (considerando toda a sua formação pessoal e profissional), sem buscar outros meios de acessar mais informações (subprodutos do processo) sobre o caso. As associações são feitas com base na legislação e em seu referencial teórico e metodológico adquiridos nos processos de formação e experiência profissional para sustentarem seu relatório.

Essa atitude pode fazer com que pense estar agindo de forma independente e objetiva, concretizando uma ação por meio da produção documental, dando agilidade ao fluxo burocrático do qual depende a permanência ou não do adolescente em privação de liberdade, cumprindo com o dever de garantidor(a) de direitos.

A forma sistêmica (espiralada), caracteriza-se por levar em consideração a complexidade (necessidade de tecer junto com os outros) do trabalho que desenvolve. Busca-se assim outros caminhos que não lhe garantem a certeza dos resultados, nem a mesma agilidade, mas que incluem outros olhares. Para isso, precisa admitir que sozinho(a) não consegue atingir o objetivo da escrita do relatório com a coerência que acredita ser necessária; precisa desenvolver outros sentidos além do olhar físico sobre o adolescente e sua história, buscando criar um vínculo de confiança com ele e com sua família; necessita de outros profissionais contribuindo com os olhares diferenciados sobre o mesmo processo (que é a vida do adolescente numa situação de restrição de liberdade); requer reflexão com todos esses atores sobre os variados aspectos que dizem respeito à estada desse adolescente naquela unidade de internação, observando seus aspectos biopsicossociais e culturais, direitos e deveres; exige compreensão quanto às suas certezas e incertezas e que o relatório será uma parte do processo mas não o objetivo principal; e precisa, especialmente, deixar aflorar sua própria humanidade para que todo esse caminho seja percorrido com empatia.

Com esse exemplo, construído a partir das experiências profissionais da pesquisadora¹, o que se pretende é compreender a necessidade vital da vida. Para que um profissional atinja o objetivo que acredita dever atingir é preciso ir ao encontro de outras pessoas, de outras vidas e de si mesmo. O que faz diferença nessa busca são as relações construídas, as vivências, as interações realizadas permitindo a conquista dos objetivos comuns dos atores envolvidos em comunhão com os objetivos do sistema, no caso, o SINASE. Afinal, de que adianta ter tanto conhecimento, dezenas de certificados, gratificações, carga horária diferenciada de trabalho, sala com ar condicionado e computadores individuais se não há compreensão de que tudo isso é fruto de interações humanas que servem de subsídios para novas interações promotoras de qualidade de vida?

Acompanhando essa construção para a compreensão sobre sistemas e a necessidade vital da vida, pode-se perceber que esse pensamento leva a reflexão sobre outro conceito básico para ressignificar os papéis na socioeducação: redes sociais.

¹ Observações realizadas a partir da experiência profissional da pesquisadora como Especialista Socioeducativo – Assistente Social – desde outubro de 2010 até abril de 2015, quando licenciou-se para o Mestrado em Educação.

2.1.As redes sociais

Para Christakis & Fowler (2010, p. 9), basicamente, uma rede social foi compreendida como “um conjunto organizado de pessoas que consiste em dois tipos de elementos: seres humanos e as conexões entre eles”.

À medida que estudamos as redes sociais mais profundamente, começamos a pensar nelas como um tipo de superorganismo humano. Elas crescem e evoluem. Tudo flui e se move dentro delas. Esse superorganismo tem sua própria estrutura e uma função, [...] (CHRISTAKIS e FOWLER, 2010).

Franco (2008) esclareceu que tudo que é sustentável tem o padrão de rede e que todas as evidências disponíveis corroboram essa afirmativa. A partir dessa constatação – de que tudo que é sustentável tem o padrão de rede - muitas pessoas estão descobrindo que, “se quiserem constelar condições mais favoráveis à sustentabilidade das organizações humanas, precisam entender as redes, procurar saber como elas se organizam, se estruturam e funcionam” (FRANCO, 2008)².

Christakis e Fowler (2010) sinalizaram que “o segredo para entender as pessoas é entender os laços entre elas” e que existem dois aspectos fundamentais das redes sociais, desde as mais simples às mais complexas. O primeiro aspecto diz respeito à *conexão*, quem está conectado a quem. “O modo como construímos ou visualizamos uma rede depende de como definimos os laços de interesse”. O segundo aspecto diz respeito ao *contágio*, ao que flui ao longo dos laços, o que pode ser doenças, dinheiro, violência ou felicidade.

Para entender por que as redes sociais existem e como elas funcionam é necessário entender algumas regras. Para este estudo será priorizada a primeira de suas regras, descritas por Christakis e Fowler (2010, p. 12 e 13), que trata da conexão e do contágio, estrutura e função. Esta regra diz que pessoas modelam a própria rede. De forma consciente ou inconsciente associam-se àqueles que parecem consigo, que compartilham dos mesmos interesses, histórias e sonhos. Ao mesmo tempo se escolhe a estrutura dessas associações, por exemplo: define-se a quantidade quando escolhe entre ter um parceiro para jogar xadrez ou vários parceiros para montar um time de vôlei; define-se a densidade das relações quando escolhe entre dar uma festa com poucas pessoas, convidando as que já se relacionam entre si, ou decide convidar mais pessoas desconhecidas, permitindo novas interações; define-se quem

² Informações extraídas do site: escoladeredes.net/profiles/blogs/para-fazer-netweaving em 2 de fevereiro de 2016.

está no centro da rede social quando numa reunião de trabalho é aquela quem pede a palavra o tempo todo ou é a que faz o papel de observadora.

Atentando-se ao modo como a própria rede é modelada, diversas estruturas são produzidas em toda a rede à qual se está integrado. Mesmo quando essas estruturas parecem impostas, ainda assim é possível contribuir para a forma com elas determinam as vidas humanas.

No vasto tecido da humanidade, cada pessoa está conectada a amigos, família, colegas de trabalho e vizinhos, e essas pessoas, por sua vez, estão conectadas a seus amigos, família, colegas de trabalho e vizinhos, e a coisa prossegue continuamente até que cada um na Terra esteja conectado a todo mundo, de um jeito ou de outro. (CHRISTAKIS e FOWLER, 2010, p. 14 e 15).

A complexidade se apresenta como uma configuração de relações que se expande para além das redes sociais constituídas por pessoas. Vive-se num planeta onde existem inúmeros outros tipos de vida com os quais também se está conectado e por isso são interdependentes. Sobre esse entendimento Maturana e Varela defenderam a seguinte tese

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós (VARELA e MATURANA, 2001, p. 10).

Portanto, conhecer a história do sistema onde são executadas as medidas socioeducativas é compreender como a cultura existente se mantém. Saber das estruturas nas quais estão inseridos os educadores, como interagem e se movimentam para organizar a vida das redes sociais a que pertencem, permite pensar no que é preciso fazer para modificar as relações e tornar satisfatória a qualidade de vida dos que convivem nesse contexto.

2.2. Bases históricas para a organização do SINASE no Brasil: trajetória legal do tratamento ofertado às crianças e adolescentes autoras de atos infracionais

O Sistema Socioeducativo brasileiro é constituído por vários atores institucionais desde a época da colonização. Tanto a igreja quanto o Estado, representados por seus sistemas de assistência social, educacional, de justiça e segurança pública, sempre estiveram à frente das ações voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade,

mais especialmente daquelas que aparentavam ou realmente se encontravam envolvidas em cometimento de atos infracionais.

Muitas legislações e nomenclaturas foram utilizadas para fazer referência ao tratamento dado àqueles que ora precisavam ser protegidos, ora punidos para saírem, por exemplo, da condição de menores em situação irregular. Leis que antecederam o atual Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como o Código de Menores de 1927, conhecido como Código de Mello Mattos, conferia ao juiz de Menores o poder de decisão sobre o destino do menor. Esta Lei colocava a família como a principal responsável por promover as necessidades básicas da criança, cabendo ao Estado medidas assistenciais e preventivas (SOARES, 2013).

Este código proibia o internamento de jovens em prisões comuns e trazia a divisão por faixa etária e por classificação do crime cometido que seguia o padrão do Código Penal Brasileiro. Não era uma lei para todas as crianças, pois era destinada aos mais pobres e o Estado era amparado legalmente para intervir diretamente nos núcleos familiares podendo, inclusive, suspender o poder dos pais em situações que o judiciário considerasse que eles estivessem faltando com suas obrigações.

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, surgiu a proposta de implantar a democracia no país e crianças e adolescentes passaram a ser considerados cidadãos. Com isso, em 1990, foram promulgadas as Diretrizes de Riad (ONU, 1990), princípios orientadores das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil. Este documento foi o primeiro a tratar a criança e ao adolescente como um ser em formação, e a determinar que deveriam ser tratados como tal, vindo a contribuir para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8069/90, lei que ainda rege as formas de tratamento de crianças e adolescentes no Brasil, inovadora no que tange à busca de respeito à sua condição de pessoa humana.

Assim, no Brasil, perante o ECA, passou-se a considerar criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990).

O ECA passou a prever, então, que a criança e o adolescente, sem discriminação de qualquer tipo (incluído pela Lei nº13257/16), gozassem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Em termos legais e políticos houve um movimento, a partir da lei, para sair da

cultura de menores em situação irregular para criar uma cultura de proteção integral à crianças e adolescentes.

No Art. 4º do ECA, foi estabelecido que a família, comunidade, sociedade em geral e poder público tem o dever de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Após 22 anos da promulgação do ECA foi publicada a Lei 12594/2012 – Lei do SINASE, que conforme visto no primeiro capítulo, definiu os objetivos das medidas socioeducativas e tornou mais evidente sua finalidade pedagógico-educativa. Para que esta finalidade fosse alcançada, Morin (2015, p. 88 e 89) propôs reflexão sobre uma reforma do atual modo de pensar (fragmentado) para um pensamento capaz de compreender que o “conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”. Propôs um pensamento que “reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões”; “que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula) ”; e ainda, “que respeite a diferença, enquanto se reconhece a unicidade”.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2015, p. 88-89).

Por este motivo, buscou-se compreender os sistemas onde as medidas socioeducativas foram originadas no Brasil, por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), conforme sua organização, a partir de 2004. É sabido que este referencial teórico poderia ser construído a partir dos diversos olhares de outros sistemas como o Sistema de Justiça e de Segurança Pública, o Sistema Educacional, o Sistema Único de Saúde. Porém, por considerar a visão social inovadora do SUAS, que propôs olhar para as possibilidades e forças que as diversas situações na vida podem possuir nas relações sociais, é que foram pensadas alternativas para as práticas sociais dos trabalhadores do SINASE.

2.2.1. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS): a inclusão social a partir da mudança do olhar

Em 2004, após 11 anos da publicação da Lei Orgânica de Assistência Social (Lei nº 8742/93 - LOAS), foi aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) a Política Nacional de Assistência Social (PNAS). “A PNAS expressa exatamente a materialidade do conteúdo da Assistência Social como um pilar do Sistema de Proteção Social Brasileiro no âmbito da Seguridade Social” (PNAS, 2005, p. 11).

A opção que se construiu para exame da política de assistência social na realidade brasileira partiu da defesa de um certo modo de olhar e quantificar a realidade (PNAS, 2005, p. 15). Possuiu uma visão social inovadora pautada na dimensão ética de inclusão dos “invisíveis”, dos “transformados em casos individuais, enquanto de fato são parte de uma situação social coletiva”, além de incluir “as diferenças e os diferentes, as disparidades e as desigualdades”.

Possui uma visão social de proteção, o que supõe conhecer os riscos aos quais “os invisíveis” estão submetidos, as vulnerabilidades sociais a que estão sujeitos, bem como os recursos com que contam para enfrentar tais situações com menor dano pessoal e social possível. Tem ainda, uma visão social capaz de captar as diferenças sociais, o que exige confrontar a leitura macrossocial com a leitura micro social. E, por fim, uma visão social capaz de entender que a população tem necessidades, mas que também enxergue as forças, possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvidas. Assim, uma análise de situação não pode ser só das ausências ou fragilidades, mas das presenças e dos desejos em superar a situação atual (PNAS, 2005, p. 15).

Percebe-se que a forma de pensar a Política Pública de Assistência Social é complexa e exige o olhar para o todo e para as partes sem perder a noção de que elas são interdependentes. Assim, a prestação do atendimento à população foi organizada por meio da Proteção Social de Assistência Social (PNAS, 2005) que consiste no conjunto de ações, cuidados, atenções, benefícios e auxílios ofertados pelo SUAS para redução e prevenção do impacto das vicissitudes sociais e naturais ao ciclo da vida, à dignidade humana e à família como núcleo básico de sustentação afetiva, biológica e relacional. Essa proteção foi estruturada por meio da Proteção Social Básica (PSB) e da Proteção Social Especial (PSE), sendo que a última se subdivide em Proteção Social Especial de Média Complexidade e Proteção Social Especial de Alta Complexidade.

Segundo a PNAS (2004) os objetivos da Proteção Social Básica tratam da prevenção de “situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários”. Ela é destinada

à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (PNAS, 2005, p. 33).

Já a Proteção Social Especial (PNAS, 2005, p. 36), na qual se encontram a execução das medidas socioeducativas, destina-se à população que vive as situações descritas na Proteção Social Básica agravada pela desigualdade social e à concentração de renda, que se revela numa dimensão mais complexa: a exclusão social.

É a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (PNAS, 2005, p. 37).

As situações de risco no contexto da PSE, conforme descritas pela PNAS, são as que demandam intervenções em problemas específicos e, ou, abrangentes. Nesse sentido,

é preciso desencadear estratégias de atenção sociofamiliar que visem a reestruturação do grupo familiar e a elaboração de novas referências morais e afetivas, no sentido de fortalecê-lo para o exercício de suas funções de proteção básica ao lado de sua auto-organização e conquista de autonomia. Longe de significar um retorno à visão tradicional, e considerando a família como uma instituição em transformação, a ética da atenção da proteção especial pressupõe o respeito à cidadania, o reconhecimento do grupo familiar como referência afetiva e moral e a reestruturação das redes de reciprocidade social (PNAS, 2005, p. 37).

São considerados serviços que “requerem acompanhamento individual e maior flexibilidade nas soluções protetivas”, comportam “encaminhamentos monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na atenção protetiva e efetividade na reinserção almejada”, além de terem “estreita interface com o Sistema de Garantia de Direito (SGD)” o que “exige uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, Ministério Público e outros órgãos e ações do Executivo” (PNAS, 2005, p. 37), como é o caso do SINASE.

Para Christakis e Fowler (2010) refletiram sobre a solidão e as redes sociais de forma convergente às questões apresentadas pela PNAS. “De algum modo, a solidão é o oposto da

conexão – é a sensação de estar desconectado” (CHRISTAKIS e FOWLER, 2010, p. 47). Os autores dizem que as sensações de solidão podem ocorrer quando há uma discrepância entre o desejo de conexão com outros e as conexões que realmente existem. Eles alertaram sobre algo que corrobora com os propósitos da Proteção Social Especial, de que

Se estivermos preocupados em combater a sensação de solidão em nossa sociedade, devemos visar agressivamente às pessoas na periferia com intervenções para reparar suas redes sociais. Ao ajuda-las, podemos criar uma barreira protetora contra a solidão que impedirá que a rede inteira se separe (CHRISTAKIS e FOWLER, 2010, p. 49).

Entende-se essa “sensação de solidão” como a exclusão social. Excluir alguém das relações é algo que começa da forma mais sutil que existe: pelo olhar. A forma como se olha para alguém, o primeiro olhar que é oferecido ao se fazer contato com outra pessoa é a base para a sensação de exclusão ou de inclusão nas vidas umas das outras. Boff (1999), sobre o excluído, considerou:

O rosto possui um olhar e uma irradiação da qual ninguém pode subtrair-se. O rosto e o olhar lançam sempre uma pro-posta em busca de uma res-posta. Nasce assim a res-ponsa-bilidade, a obrigatoriedade de dar res-postas. Aqui encontramos o lugar do nascimento da ética que reside nesta relação de res-ponsa-bilidade diante do rosto do outro, particularmente do mais outro que é o oprimido. É na acolhida ou na rejeição, na aliança ou na hostilidade para com o rosto do outro que se estabelecem as relações mais primárias do ser humano e se decidem as tendências de dominação ou cooperação (BOFF, 1999, p. 139).

O autor referiu ainda que “cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização” (BOFF, 1999, p. 139).

Compreendeu-se com isso que o SUAS é um sistema que se propõe a colocar em seu centro, na prática, as relações humanas. O SUAS reconhece o humano e suas questões subjetivas, as relações sociais, como a referência para gerar as ações que correspondam às suas necessidades utilizando-se de seus potenciais e multirreferências correlacionadas socialmente. Acredita-se que ao colocar as relações humanas no centro dos sistemas, no que diz respeito às Proteções Sociais, se pode compreender como se organizam, se estruturam e funcionam as redes sociais compostas por pessoas que representam as instituições públicas, privadas e sociedade, que se movimentam para sustentar as ações que visam a garantia de direitos humanos.

2.2.2. O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)

Tanto as execuções das medidas protetivas quanto das medidas socioeducativas estão inseridas num sistema criado a partir da promulgação do ECA com a finalidade de dar cumprimento à esta lei. Trata-se do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que “representa a articulação e a integração de várias instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente” (LEAL e CARMO, 2014, p. 196). O SGD foi criado para articular políticas sociais voltadas para crianças e adolescentes atuando de forma diferente de um sistema de atendimento direto, como é o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

No mesmo ano em que foi publicada a Resolução 113 do CONANDA para fortalecimento do SGD, foi também publicada a Resolução 119, de 11 de dezembro, aprovando o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Esse sistema constituiu-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais (CONANDA, 2006). Em 2012 com a Lei 12.594, foi regulamentada a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional:

Parágrafo 1º. Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescentes em conflito com a lei (BRASIL, 2012).

Com a estruturação dos referidos sistemas por meio de Resoluções e Leis, o Estado passou a buscar meios para qualificar o atendimento que é oferecido no contexto da socioeducação. Para que essa ação seja efetiva é essencial compreender o significado dos termos socioeducação e socioeducador. Por se tratar de uma ação complexa, onde a relação de interdependência é presente em todos os espaços, exige das pessoas, especialmente dos profissionais, que sejam capazes de compreenderem seus papéis e o contexto no qual estão inseridos.

2.3.O Sistema Socioeducativo do Distrito Federal (SSE-DF) e o Educador no contexto das medidas socioeducativas: histórico e configurações atuais

Na época em que se encontrava em vigor no Brasil o I Código de Menores, Código de Mello Matos, Brasília foi inaugurada e transformada em sede da capital do País. Para organizar o Distrito Federal no centro do Planalto Central, interior do Estado de Goiás, houve uma significativa mobilidade de pessoas para trabalharem na sua construção. Esses trabalhadores migraram das mais diversas regiões do Brasil motivados pelo desejo de uma “vida melhor”. Tiveram, dentre outras atribuições, que preparar a infraestrutura administrativa e arquitetônica da cidade para execução das políticas de Estado (PDASE, 2016, p. 50).

Os desafios oriundos dos encontros e desencontros da diversidade populacional que se concentrou no Centro-Oeste, logo exigiram do Estado brasileiro que se organizasse para dar respostas às questões sociais surgidas. Como era de se esperar, esses trabalhadores e suas famílias viveram adversidades que iam desde a falta de infraestrutura na região da nova sede da Capital Federal até a aquisição de renda que pudesse atender satisfatoriamente às necessidades dos que vieram com o sonho de melhorarem suas vidas. Os problemas sociais emergiram e, como no contexto nacional, também foi necessário organizar neste novo cenário as estruturas para o atendimento dos menores infratores (ou delinquentes).

Para organizar administrativamente o Distrito Federal, foi sancionada pelo então Presidente da República, General Castelo Branco, a Lei nº4545/64 e entre os órgãos pertencentes à estrutura administrativa da Capital Federal, constava a Secretaria de Serviços Sociais (SSS-DF). Uma de suas competências, estipulada no inciso VI do art. 4º, era a “Recuperação, Orientação Social; Assembleia ao Menor; Assistência à População Desfavorecida, Habitações Econômicas de Interesse Social”. Assim, um dos objetivos dessa Secretaria era ofertar o acompanhamento e a realização do trabalho junto ao “menor abandonado ou menor delinquente” (BRASIL, 1964).

Nesta época, era dever do Juiz de Menores dar respostas às questões relacionadas aos adolescentes autores de ato infracional. Para abrigar os jovens retirados das ruas por este juízo, foi inaugurada a Casa Mello de Mattos do Menor Trabalhador, nas imediações da atual região administrativa da Candangolândia. O trabalho não durou muito tempo nesse espaço por se tratar de um galpão doado que precisava ser reformado para atender minimamente às condições necessárias para acomodar os adolescentes e os trabalhadores (TJDFT, 2007, p. 19). Assim, foi construído um novo local no bairro da Asa Norte, denominado Centro de Observação de Menores (COM), inaugurado em 12 de outubro de 1976. Nele permaneciam os menores que

tivessem entre 14 e 18 anos que praticassem ato considerado infração penal, por um período mínimo necessário para diagnosticar seu estado de saúde e aquilatar seu comportamento social. (TJDFT, 2007, p. 19)

Com a mudança da legislação nacional em 1979 para a Lei nº 6697/79, ficou instituído em âmbito nacional o II Código de Menores. Com isso, a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) passou a direcionar a criação das entidades de atendimento em centros especializados destinados à recepção, triagem e observação, e à permanência de menores. A então Fundação de Serviço Social (FSS-DF), organização administrativa dentro da Secretaria de Serviços Sociais do DF (SSS-DF), encaminhou à Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) um projeto para atender ao “Menor Autor de Ato Infracional”, solicitando um acordo de cooperação financeira para execução do projeto arquitetônico para que servisse de base para a execução dos atendimentos (PDASE, 2016, p. 52). As pessoas responsáveis pela operacionalização dos atendimentos neste espaço entre os anos de 1979 e 1980, passaram a ser os trabalhadores da própria FUNABEM por considerarem a Unidade como o centro-piloto para a implementação de metodologias de tratamento, em termos preventivo, terapêutico e de treinamento de recursos humanos para atuarem na execução da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) na região Centro-Oeste (PDASE, 2016).

Na década de 80 os representantes da FUNABEM, do Juizado de Menores e da FSS-DF buscaram juntos formas de distribuir as ações necessárias para atenderem às crianças e adolescentes. Diante das impossibilidades da FSS-DF de operacionalizar as medidas indicadas pelo Juizado de Menores, este passou a ser o administrador do Centro de Observação de Menores (COM) que depois foi chamado de Centro de Triagem e Atendimento ao Menor (CETRAM) (PDASE, 2016, p. 53).

Em 1983 a FSS-DF reorganizou o atendimento por meio do Projeto de Atendimento ao Menor Infrator (PROAMI), da seguinte forma: Centro de Triagem e Observação de Menores (CETRO); Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família (COMEIA); Comunidade de Terapia e Educação de Menores (COTEME).

A COMEIA coordenou todas as ações voltadas para os adolescentes autores de infrações. Em 1985 um grupo de especialistas elaborou uma proposta para identificar os bloqueios existentes na execução das medidas e propor alternativas que melhorassem o fluxo de atendimento dos adolescentes no sistema. Destaque-se que entre os anos de 1985 e 1990 vários órgãos se juntaram à proposta para buscarem alternativas para um atendimento mais efetivo, eficaz e humanizado (PDASE, 2016, p. 56).

Em 1990, já com uma nova Constituição da República (1988) e com a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) pelo então Presidente Fernando Collor de Mello, houve um reordenamento administrativo das entidades. A COMEIA foi extinta e o atendimento dos adolescentes autores de infração passou a ser responsabilidade do Centro de Reclusão de Adolescente Infrator (CERE) antigo CETRO (PDASE, 2016, p. 54).

Com essa nova ordem jurídica ficaram configurados, na década de 1990, os três programas de atendimento como são conhecidos hoje: Liberdade Assistida: executada pelos Centros de Desenvolvimento Social (CDS), localizados nas Regiões Administrativas do DF; Semiliberdade: executada pelas Unidades Domiciliares, localizadas nas Regiões Administrativas do DF; Internação: executada por uma unidade de internação, o CERE.

Percebe-se que ao longo da história de atenção aos adolescentes autores de atos infracionais no DF sempre existiram grupos interessados em compreender o trabalho executado e em encontrar formas de qualifica-lo buscando adequá-lo às legislações vigentes dando dignidade para os sujeitos inseridos no contexto socioeducativo. Por isso é fundamental resgatar e respeitar os esforços de aperfeiçoamento realizados pelos antigos trabalhadores no referido sistema de forma a não precisar estar sempre começando do zero todo o processo.

2.3.1. O subsistema de execução da Medida Socioeducativa de privação de liberdade - Internação

Em 1991, um grupo de trabalho constituído no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Social do DF (SDS-DF), sugeriu a criação do Sistema Socioeducativo do DF, procurando adequar a política de atendimento ao adolescente às exigências e propostas do ECA. Foram elaborados o plano de intervenção e foi aprovada a Lei nº 663/94 que tratou da criação do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), em substituição ao CERE, voltado para os adolescentes sentenciados com privação de liberdade (PDASE, 2016, p. 55).

Até o ano de 2003 o CAJE era a única unidade de internação do DF. Diante de tal contexto, foi criado, por meio de convênio do Governo do Distrito Federal (GDF) com a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores, administrada pelos Freis Amigonianos, o Centro Socioeducativo Amigoniano (CESAMI), conhecido pela população como CAJE II. Ali permaneciam os adolescentes em medida socioeducativa de internação provisória, mas o espaço não era suficiente para acolher todos os adolescentes (PDASE, 2016, p. 57).

No mesmo ano, o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente do DF (CDCA-DF) acionou a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) para que estes concedessem medida cautelar que obrigasse o Estado brasileiro, por meio do Distrito Federal, a garantir plenitude dos direitos das crianças e dos adolescentes (PDASE, 2016, p. 57).

Essa medida exigiu o cumprimento das seguintes ações: enfrentamento da superlotação; proteção dos adolescentes internos; melhoria das condições de salubridade; eliminação da privação do acesso ao pátio e à visita de familiares como forma de punição; garantia de recursos judiciais para o controle da legalidade das causas da internação e prevenção de afetações à vida e à integridade física (PDASE, 2016, p. 57-58).

Para atender as exigências foram construídas duas novas unidades de internação. Em 2006, o Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (CIAGO), atual Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) – sigla que foi criada com o propósito de despertar o senso de comunidade entre as pessoas que ali convivem. E, em 2008, o Centro de Internação de Adolescentes de Planaltina (CIAP), atual Unidade de Internação de Planaltina (UIP).

Em 1º de janeiro de 2007 a gestão e a execução administrativa e financeira das medidas socioeducativas foram transferidas da Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do DF (SEDEST-DF), subsistema do SUAS, para a recém-criada Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do DF (SEJUS-DF), pelo então governador José Roberto Arruda. Na SEJUS, as medidas foram geridas pela Coordenação do Sistema Socioeducativo (COORSIS). Até esta mudança ocorrer quem gerenciava o CAJE era a Secretaria de Segurança Pública (SSP-DF). (PDASE, 2016, p. 58) A mudança de secretaria e de nomenclatura ocorreu num momento de intensa crise do sistema, com mortes e rebeliões frequentes.

Com a mudança de governo em 2011, a Secretaria de Estado da Criança do DF (SECRIANÇA-DF) foi criada pela equipe do então governador Agnelo Queiroz, com o propósito de articular os programas e projetos destinados à proteção, defesa e promoção da criança, assim como os conselhos tutelares e o sistema socioeducativo, que ficou sob a responsabilidade da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), atual gestora da execução das medidas socioeducativas no âmbito do Distrito Federal (PDASE, 2016, p. 59).

Após a transferência da gestão e execução das medidas socioeducativas para a SECRIANÇA – DF mudanças significativas ocorreram nas estruturas físicas das unidades de internação. O CAJE foi desativado em 2014 – na época com a nomenclatura oficial de Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP) – após diversas determinações do Ministério Público para

que isso acontecesse. O processo ocorreu mediante a elaboração do Plano de Desocupação da UIPP (PDASE, 2016, p. 60).

Neste Plano foram visualizadas ações como a qualificação do atendimento e da rotina atual da UIPP; criou-se e implantou-se o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) – para dar atendimento inicial e construiu-se outras cinco unidades de internação: Unidade de Internação de Santa Maria (UISM), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), Unidade de Saída Sistemática (UNISS) e Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), ainda não inaugurada. Também em 2013 acabou o convênio com a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores, passando a gestão da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), antigo CESAMI, para a SUBSIS.

2.3.2. O subsistema de execução da Medida Socioeducativa de restrição de liberdade - Semiliberdade

Sobre as Unidades de Semiliberdade, o PDASE-DF (2016) relata que as instituições mais antigas (sem data) são as casas de Taguatinga e do Gama. Neste bairro existiam duas unidades: uma no Gama Leste e outra no Gama Central. Em 2010 foi inaugurado o Centro de Referência em Semiliberdade do Recanto das Emas (CRESEM), atual Unidade de Semiliberdade do Recanto das Emas. Em janeiro de 2013, já com a SECRIANÇA, o programa da Semiliberdade foi alterado, desativando a unidade do Gama Leste e criando outras duas: a Unidade de Semiliberdade de Santa Maria e a Unidade de Semiliberdade do Guará, destinada ao atendimento das adolescentes do gênero feminino, inaugurada no ano de 2014.

2.3.3. O subsistema de execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (Liberdade Assistida – LA) e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC)

As medidas em meio aberto - Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), foram executadas pela Secretaria de Estado de Ação do Social do DF (SEAS-DF) até o ano de 2007, conforme a Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Estão inseridas em seus Serviços de Proteção Especial de Média Complexidade. Depois disso passaram a ser de responsabilidade da recém-criada SEJUS, sendo executadas por uma equipe que presta atendimento exclusivo aos adolescentes autores de atos infracionais mediante decisão judicial, nas Unidades de Liberdade Assistida. A Prestação de Serviço à Comunidade

foi gerida pela Vara da Infância e da Juventude (VIJ) até 2007, quando passou a ser gerida pela antiga COORSIS.

Com a transferência da gestão e execução das medidas para a SECRIANÇA, em 2011, iniciou-se o processo de organização da execução das duas medidas pelas equipes que compõem as atualmente conhecidas Unidades de Atendimento em Meio aberto (UAMAs). A PSC passou a ser executada em parceria com instituições como os Centros Olímpicos, Zoológico e Defensoria Pública. Em cada um desses espaços há educadores de diversos níveis que orientam e acompanham a prestação de serviço por parte dos adolescentes e mantém contato com a equipe da UAMA para realizarem juntos a orientação dos jovens.

2.3.4. A estrutura e a organização do sistema de execução das medidas socioeducativas do DF em relação ao sistema nacional

Tendo passado pelo histórico do atendimento destinado aos adolescentes autores de atos infracionais no DF, vejamos como estavam organizados e estruturados, no ato da pesquisa, esse atendimento, uma vez que, após a promulgação do ECA, foram estabelecidos os limites entre as medidas e órgãos responsáveis por destinar esforços para realizar tal ação e que no DF, a partir de 2011, a responsabilidade de executar as medidas passou a ser realizada por meio da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), um dos subsistema da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF.

Os outros subsistemas desta Secretaria de Estado eram: Subsecretaria de Políticas para Crianças e Adolescentes (Subpolíticas), seu objetivo era consolidar uma Política promotora da garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes no DF; Subsecretaria de Proteção da Criança e do Adolescente (Subproteca), cujo objetivo era a implementação estrita da Política de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes de forma intersetorializada e garantia do pleno funcionamento dos Conselhos Tutelares; Subsecretaria da Juventude (Subjuv), seu objetivo era planejar, formular, definir, articular e coordenar políticas, diretrizes e ações relacionadas à temática juvenil e executar a Política Distrital de Atenção ao Jovem e a Subsecretaria de Administração Geral (SUAG), responsável pela gestão de pessoas, orçamento e finanças, serviços gerais, patrimônio, comunicação e apoio administrativo, ou seja, administração geral da SECRIANÇA.³

³ Estas informações se encontravam no site www.crianca.df.gov.br nas respectivas abas sobre cada subsecretaria. Acesso em 15 de outubro de 2016.

O Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA-DF), vinculado à SECRIANÇA, era o órgão deliberativo responsável por formular a política de proteção, garantia e promoção dos direitos da criança e do adolescente, além de controlar e acompanhar as ações governamentais e não governamentais na execução da política de atendimento, entre outros aspectos.⁴

Como pode ser visto a Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS) não estava sozinha como executora do SINASE no DF. Existem outros órgãos vinculados à mesma secretaria para complementar as ações visando a garantia da realização dos propósitos da socioeducação.

Em sequência, serão tratados os aspectos estruturais e organizacionais do SSE-DF mostrando como ele funcionava, usando como exemplo a trajetória de um adolescente para o atendimento nas unidades da SUBSIS. Usaremos um nome fictício (Francisco) para exemplificar o que geralmente ocorria no fluxo de atendimento do(a) adolescente quando da apreensão por suspeita de cometimento de ato infracional no âmbito do Distrito Federal. Ressalta-se que esse exemplo foi construído a partir das experiências profissionais da pesquisadora como trabalhadora do sistema socioeducativo.⁵

Francisco, 17 anos, de apelido “Neginho”, estava na quadra de esportes com outros adolescentes quando é chamado para entrar em um carro e dar um passeio com os colegas que tinham mais de 18 anos de idade. No carro eles combinaram de assaltar uma padaria para pegarem o dinheiro do caixa. Francisco aceitou pois não queria perder a confiança dos colegas e queria comprar roupas e tênis novos para ir à festa de aniversário de um amigo no sábado.

Após o assalto, o carro em que o jovem estava foi parado por policiais militares do DF numa blitz e durante a revista o dinheiro foi encontrado no bolso de Francisco. Ele foi levado pelos policiais para a Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), da Polícia Civil. Ali, o delegado fez os procedimentos inerentes às funções do seu cargo e encaminhou Francisco para a Unidade de Atendimento Inicial (UAI). Na época da pesquisa, a UAI estava inserida no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), um programa que reunia, no mesmo espaço físico, Tribunal de Justiça do DF, Ministério Público e Secretarias de Estado de Saúde, Educação, de Segurança Pública e de Assistência Social. Tinha como objetivo prestar atendimento imediato, eficaz, eficiente, humano e educativo ao adolescente apreendido em flagrante, como era o caso

⁴ No ato da pesquisa a Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente do DF (CDCA) encontrava-se sediado junto à Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF.

⁵ Observações realizadas a partir da experiência profissional da pesquisadora como Especialista Socioeducativo – Assistente Social – desde outubro de 2010 até abril de 2015, quando licenciou-se para o Mestrado em Educação.

de Francisco. Os familiares do adolescente foram contatados pela equipe da UAI e passaram por atendimentos individuais e em grupo com profissionais da própria SECRIANÇA e das outras secretarias, conforme a necessidade.

Um relatório foi produzido pela equipe com as informações iniciais de Francisco e ele e sua família passaram pelos procedimentos do Judiciário - Defensoria Pública, Promotoria de Justiça e Vara da Infância e da Juventude. Os dados dele foram inseridos no SIPIA/SINASE (Sistema de Informação para Infância e Adolescência) - Sistema Nacional de Registro e Informação sobre a Promoção e Defesa dos direitos fundamentais e proteção especial preconizado pelo ECA. As informações inseridas no SIPIA/SINASE servem para subsidiar a tomada de decisões governamentais sobre políticas para crianças e adolescentes, garantindo-lhes acesso à cidadania e facilita o processo de gestão da informação junto às unidades de atendimento socioeducativo do país (PDASE, 2016, p. 77).

Esses dados devem ser utilizados por cada servidor que tenha a responsabilidade de tomar decisões ao atender determinado adolescente e grupo de adolescentes; pela equipe de cada unidade (para lidar com as questões territoriais da região atendida); pelo diretor de uma unidade (para mediar decisões entre os servidores, a rede externa, outros gestores); pelo subsecretário (na articulação com outras políticas); pela Presidência da República ao articular estratégias para garantia de direitos de adolescentes em interlocução com outras nações.

Segundo o Levantamento Anual do SINASE de 2013, realizado pela Coordenação Geral do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR), Francisco estava prestes a compor as estatísticas brasileiras fazendo parte do grupo de adolescentes do sexo masculino 96%, os outros 4% eram compostos por pessoas do sexo feminino de um total de 23066 adolescentes e jovens com idades entre 12 e 21 anos. No DF, segundo a pesquisa sobre o Perfil e Percepção Social de Adolescentes em Medidas Socioeducativas, feita em 2013 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2013, p. 23) a maioria absoluta dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa era do sexo masculino.

O jovem também estava dentre os que tinham entre 16 e 17 anos de idade, e eram 57% das pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade no país. Os outros 22% tinham entre 18 e 21 anos e os outros 19% tinham entre 14 e 15 anos (SDH-PR, 2013, p. 31). No DF, segundo (CODEPLAN, 2013, p. 28), ele também fazia parte da maioria que contava com 17 anos, fim da adolescência e limite para o enquadramento dele como autor de ato infracional. Compunha ainda o quadro por raça/cor em que 57% dos jovens que cumpriam medidas socioeducativas no país se consideravam pretos ou pardos (SDH-PR,

2013, p. 32). No DF, tal incidência se repetiu, o que reafirmou a vulnerabilidade histórica da juventude negra, frequentemente associada à criminalidade (CODEPLAN, 2013, p. 26)

Seu ato infracional, roubo, foi contabilizado dentro dos 43% (de 23913 atos) que era a maior incidência por parte dos adolescentes tanto em nível nacional, quanto no DF (SDH-PR, 2013, p. 26-27) e (CODEPLAN, 2013, p. 43).

No âmbito nacional, na época da pesquisa, a gerência desses dados perante a sociedade brasileira estava sob a responsabilidade da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. No DF, a área da SUBSIS que gerenciava essas informações era a Central de Vagas (mediadora entre a SECRIANÇA e o Judiciário) por meio da Gerência de Vinculação (organizadora da demanda por vagas) e da Gerência de Acompanhamento (organizadora da movimentação dos adolescentes dentro do sistema, de uma medida para outra, de uma unidade para outra, conforme a necessidade) e da Gerência do SIPIA/SINASE.

Verificado o grau de envolvimento de Francisco na infração, ele poderia ser encaminhado para a Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), onde passaria até 45 dias aguardando sentença. Caso ele fosse considerado responsável pelo cometimento de ato infracional, ele poderia ser sentenciado a cumprir alguma das medidas previstas no ECA.

Se Francisco fosse sentenciado a cumprir uma medida de internação estrita, passaria no mínimo seis meses numa das unidades que compunham a Coordenação de Internação, subsistema da SUBSIS: UIP, UNIRE, UISM, UISS, UIBRA.

A medida de internação constituiu-se, segundo o ECA, artigo 121, como medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Tem como missão, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP – Internação):

Promover a reintegração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação ou em internação provisória e interferir, efetivamente, na trajetória do adolescente apreendido em flagrante por prática de ato infracional, preparando-o para o convívio social; a partir da reflexão sobre as consequências lesivas do ato infracional praticado, do desenvolvimento da autonomia, do aprendizado da cooperação e da construção de seu projeto de vida (SUBSIS, 2013, p. 23).

Nesta medida os adolescentes ficavam privados de liberdade, portanto só poderiam sair da unidade autorizados por um juiz, escoltados por ATRs.

Aproximando-se o fim do cumprimento da sentença, Francisco poderia ser encaminhado para a Unidade de Saída Sistemática (UNISS) onde seria preparado progressivamente para voltar ao convívio social.

Outra possibilidade seria Francisco ser sentenciado a cumprir uma medida menos gravosa (menos severa) ou receber progressão de medida (após cumprir uma medida mais severa, como a internação, e segue cumprindo em uma medida menos severa – semiliberdade – liberdade assistida – prestação de serviço à comunidade, nesta sequência, até ser liberdade definitivamente). Se isso ocorresse, ele seria encaminhado para uma das unidades de semiliberdade geridas pela Coordenação de Semiliberdade. A missão da medida de semiliberdade conforme apresentado pelo PPP desta medida era:

Promover a reintegração social do adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade, corresponsabilizando-o quanto às consequências lesivas do ato infracional, bem como pelo cumprimento da medida imposta; estimulando a sua autonomia, gerando uma reflexão por meio da construção do plano individual de atendimento; possibilitando o acesso a oportunidades que o permita superar essa condição, tendo como eixos a proteção integral, a garantia de direitos, o exercício da cidadania e a brevidade da medida (SUBSIS, 2013, p. 53).

Nesta medida os (as) adolescentes tinham sua liberdade restrita, pois podiam sair durante o dia desde que fosse para irem à escola, ao curso profissionalizante ou ao trabalho. Nos fins de semana, se tivessem tido bom comportamento na semana, poderiam ir para casa. Havia monitoramento constante por parte da equipe de atendimento.

No contexto brasileiro, conforme o Levantamento Anual do SINASE de 2013, realizado pela Coordenação Geral do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos, existiam 466 unidades de restrição e privação de liberdade no país, considerando-se as modalidades de atendimento de internação, internação provisória, semiliberdade e atendimento inicial (SDH-PR, 2013, p. 38).

Segundo o documento, no território brasileiro, o lócus institucional do Sistema Socioeducativo nas Unidades da Federação se concentrava nas áreas de Assistência Social e Cidadania (13 Secretarias de Estado), seguido pela área de Justiça e Segurança Pública (7 Secretarias de Estado). Três Estados mantinham a execução das medidas em secretarias relacionadas diretamente às políticas públicas para crianças e adolescentes: Pernambuco e Distrito Federal (Criança e Adolescente) e Rio de Janeiro (Educação). Alagoas passou a gestão realizada pela Secretaria de Promoção da Paz para a Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social (SDH-PR, 2013, p. 37).

No caso de outra possibilidade de aplicação de medida, Francisco poderia ser sentenciado a cumprir a Prestação de Serviço à Comunidade e/ou Liberdade Assistida. As 15 Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMAs) que faziam parte da Coordenação de

Meio Aberto da SUBSIS e realizavam os atendimentos dos adolescentes que cumpriam medidas de LA e PSC estavam localizadas nos seguintes bairros: Recanto das Emas, Brazlândia, São Sebastião, Santa Maria, Planaltina, Plano Piloto, Paranoá, Núcleo Bandeirante, Taguatinga, Guará, Samambaia, Gama, Sobradinho, Ceilândia (com duas unidades). Francisco poderia ser encaminhado para uma delas conforme seu local de residência. Ele estaria livre para ir e voltar dos atendimentos individuais ou em grupo na UAMA. Neste caso não há previsão no ECA de restrição ou privação de liberdade.

No contexto brasileiro essas medidas são executadas no âmbito das unidades do SUAS – Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). Segundo o levantamento anual do SINASE, existiam 1175 programas em 1137 municípios, sendo que quase a totalidade – 1012 - eram executados nos CREAS. (SDH-PR, 2013, p. 45) podem ser encontradas sua descrição e seus objetivos no documento intitulado: Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, (TNSSA) elaborado pela Secretaria Nacional de Assistência Social, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS, 2014 , p. 34-35).

Para o SUAS as medidas em meio aberto compõem o Serviço de Proteção Social aos (às) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC). Segundo a TNSSA (2014), esses serviços têm por finalidade prover atenção socioassistencial e acompanhamento dos adolescentes, contribuindo para o acesso a direitos e ressignificação de valores na vida pessoal e social. Ainda segundo o documento, faz-se necessária a observância da responsabilização do adolescente, face ao ato infracional praticado, cujos direitos e obrigações devem ser assegurados de acordo com as legislações e normativas específicas para a orientação no cumprimento de medida socioeducativa. Na PSC o serviço deverá identificar os locais para prestação do serviço que deverá se configurar em tarefas gratuitas e de interesse geral, com jornada máxima de oito horas semanais, sem prejuízo da escola ou trabalho, no caso de adolescentes maiores de 16 anos ou na condição de aprendizes a partir de 14 anos (MDS, 2014).

Os objetivos das medidas de LA e PSC, conforme a TNSSA, consistiam em realizar acompanhamento social a adolescentes durante o cumprimento das medidas e sua inserção em outros programas e serviços socioassistenciais e de políticas públicas setoriais; criar condições para a construção/reconstrução de projetos de vida que visem à ruptura com a prática de ato infracional; estabelecer contratos com o adolescente a partir das possibilidades e limites do trabalho a ser desenvolvido e normas que regulem o período de cumprimento da medida socioeducativa; contribuir para o estabelecimento da autoconfiança e a capacidade de reflexão sobre as possibilidades de construção de autonomias; possibilitar acessos e oportunidades para

a ampliação do universo informacional e cultural e o desenvolvimento de habilidades e competências e fortalecer a convivência familiar e comunitária. (MDS, 2014)

A cada seis meses, no caso de LA e em no máximo seis meses, no caso de PSC, seria elaborado relatório pelo especialista que acompanharia Francisco, informando ao Judiciário sobre o andamento do cumprimento da medida e as possibilidades de extinção do processo.

Em qualquer das medidas por onde Francisco passasse, necessitaria de intervenções oriundas de outras políticas: Educação, Assistência Social, Profissionalização, Saúde, Esporte, Cultura, Lazer. Segundo o site www.crianca.df.gov.br⁶, para articular e integrar interinstitucional e intersetorialmente as políticas do SINASE existe, no âmbito da SUBSIS, a Coordenação de Políticas. Entre as competências desta Coordenação estavam: planejar ações que promovessem a integração com as diferentes políticas e sistemas, estabelecendo uma rede integrada de atendimento, dando efetividade ao Sistema de Garantia de Direitos; articular, junto aos órgãos titulares, o acesso dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas as Políticas de Educação, Saúde, Esporte, Cultura e Lazer; coordenar as ações relativas às parcerias, governamentais e não governamentais, celebradas no âmbito do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal referente às Políticas Públicas; avaliar as ações implementadas no âmbito do Sistema Socioeducativo do DF referentes às Políticas Públicas; subsidiar as ações das demais coordenações da Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do DF, por meio da garantia da participação das Políticas setoriais na execução das medidas.

Dessa forma, com base em informações retiradas do sítio da SECRIANÇA, de documentos como o Levantamento Anual do SINASE, a TNSSA e na experiência profissional da pesquisadora, ficam exemplificados um perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas; algumas possibilidades de trajetória dentro da estrutura e organização do Sistema Socioeducativo do DF; onde estão concentradas no Brasil e no DF os órgãos executores das medidas e como estavam sendo viabilizadas as ações intersetoriais para garantia dos direitos desses jovens à época da pesquisa.

⁶ Acesso ao site em 15 de outubro de 2016.

3. OS CONCEITOS DE SOCIOEDUCAÇÃO E SOCIOEDUCADOR

O termo socioeducação ou mais precisamente, “socioeducativo”, surgiu na história legislativa do país na Lei 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo IV – Das Medidas Sócio-Educativas. Apesar de ser uma palavra utilizada com mais frequência para fazer referência aos meios para lidar com o cometimento de atos infracionais por parte dos adolescentes, socioeducação não diz respeito apenas a tal condição.

Existem situações em que crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade, mas que não estejam necessariamente envolvidas em cometimento de atos infracionais, são encaminhadas para atendimento em entidades com propósitos específicos de proteção diferenciados dos de cumprimento de medidas socioeducativas determinadas judicialmente.

A diferença entre as medidas protetivas destinadas à crianças e adolescentes, e as medidas socioeducativas, é que as primeiras, conforme o ECA, Art. 98, são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados: I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; em razão de sua conduta. As segundas, conforme o Art. 112, são aplicadas quando verificada a prática de ato infracional por adolescentes entre 12 e 18 anos de idade. (BRASIL, 1990)

Segundo Costa (2008) as medidas de proteção e sócio-educativas, no contexto da infância e adolescência, são as decisões dos conselheiros tutelares e dos juízes da infância e da juventude aplicadas às crianças e adolescentes violados ou ameaçados de violação em seus direitos e aos adolescentes em conflito com a lei, em razão de cometimento de ato infracional. Nos dois casos, os programas e ações a serem desenvolvidos são programas e ações estruturados no marco da proteção especial da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), da qual tratou-se anteriormente.

A mesma lei apresentou em seu Capítulo II – Das Entidades de Atendimento, Art. 90, o contexto ambiental, que trata do espaço físico e administrativo, em que se dá a execução de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes. Os regimes de atendimento devem ocorrer por meio de:

I – orientação e apoio sócio-familiar; II – apoio sócio-educativo em meio aberto; III – colocação familiar; IV – acolhimento institucional; V – prestação de serviço à comunidade; VI – liberdade assistida; VII – semiliberdade e VIII – internação. (BRASIL, 1990)

Como pode ser observado, há um propósito em comum para qualquer das entidades de atendimento, acolher para incluir as crianças, adolescentes e suas famílias nas Políticas Públicas

visando a garantia dos seus direitos. Ainda que o objetivo geral seja garantir a proteção e a socioeducação, há distinções entre as entidades conforme seus regimes específicos.

As entidades de atendimento se distinguem umas das outras e, ao mesmo tempo, se integram à rede local pelo tipo ou tipos de regimes de atendimento por ela praticado(s) na implementação das medidas protetivas ou das medidas sócio-educativas estabelecidas no ECA. O regime de atendimento é, portanto, o elemento caracterizador da natureza de uma entidade de atendimento. Assim sendo, o regime de atendimento torna-se o critério básico da organização da estrutura e do funcionamento de uma unidade de atendimento, ou seja, o seu regime, o conjunto de normas que preside sua estruturação e o seu funcionamento no dia-a-dia. (COSTA, 2008)

Sobre o apoio sócio-educativo em meio aberto, Costa (2008) disse que no contexto do ECA a denominação foi utilizada de forma inadequada já que, neste caso, o termo não se refere à implementação da medida judicial aplicada ao adolescente autor de ato infracional. O sentido do termo diz respeito à linha de trabalho social e educativo dirigido à crianças e adolescentes fora dos regimes de institucionalização (unidades de acolhimento), sendo tais programas um poderoso instrumento para garantir às crianças e adolescentes o direito à convivência familiar e comunitária.

Segundo Costa (2006), no caso da socioeducação enquanto aplicação de medidas socioeducativas, denomina-se socioeducadores aos profissionais de níveis de escolaridade distintos (fundamental, médio e superior) e de diversas áreas que atuam no contexto da execução das medidas socioeducativas impostas a adolescentes a quem se atribua o cometimento de atos infracionais.

É comum o uso de várias nomenclaturas para designar o papel dos que exercem tal atribuição no contexto das medidas socioeducativas, educador social é um deles. Para Yokoy de Souza (2012),

O educador social é um sujeito singular, cujo desenvolvimento é canalizado culturalmente, em interações constantes com significados compartilhados na cultura institucional das unidades de execução de MSEs e na nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que é ativo em sua subjetivação, esta é produto das relações sociais em um dado contexto sociocultural, que define uma pauta de expectativas e concepções sobre como devem trabalhar. Estes significados compartilhados interferem na definição dos papéis assumidos pelos educadores sociais em diferentes níveis sociais e institucionais. (YOKOY DE SOUZA, 2012, p. 12)

Como pode-se perceber, o termo “socioeducador” ou “educador social” são destinados com mais intensidade e frequência para esclarecer que é a pessoa quem executa as medidas

socioeducativas focando em um público específico, adolescentes com idades entre 12 e 21 anos, autores de ato infracional. Compreende-se com isso que o socioeducador pode ocupar diversos cargos, podendo ser um diretor de unidade, um especialista, um ATRS, um trabalhador que orienta adolescentes em cumprimento da medida de prestação de serviço à comunidade em alguma instituição parceira. Dessa forma, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, agentes, técnicos socioeducativos, educadores sociais, professores licenciados que atuam nas escolas das unidades de internação e também aqueles que acompanham os adolescentes em outros ambientes, considerando a condição dos adolescentes como socioeducandos, podem ser considerados socioeducadores.

Costa (2006) esclareceu que o papel do socioeducador é preparar o jovem para o convívio social.

A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver o seu potencial para ser e conviver, isto é, prepara-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção (COSTA, 2006, p. 14).

Desenvolver o potencial de alguém para ser e conviver, prepara-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros é uma ação desafiadora. Exige, daquele que a realiza, conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam compreender a complexidade da ação, compreender o outro enquanto outro sem deixar de lado a compreensão de quem se é.

Considerando que a socioeducação diz respeito à preparação do outro que é o adolescente/jovem autor de ato infracional para que este relacione-se consigo mesmo, e com os outros, sem quebrar as regras de convivência estabelecidas em lei, fica a questão: como educar o adolescente/jovem quando este não acredita na sociedade em que vive?

Estudos de diferentes aportes teóricos e a experiência nos têm demonstrado que os adolescentes autores de ato infracional não acreditam na sociedade, logo não podem aceitar as regras e posições que lhes vêm sendo colocada nesse jogo. Se não acreditarem no mundo adulto, não poderão escutar o que ele diz, e muito menos assemelhar-se um dia a ele. (PDASE, 2016, p. 43)

Ao conhecer os significados de socioeducação, socioeducador e o ambiente no qual estes termos se fazem presentes, compreende-se como se dá a inserção subjetiva do ser humano adulto educador, que vem a ser o socioeducador nesse contexto. Assim, esse ator não é apenas

aquele quem executa as medidas socioeducativas determinadas judicialmente aos adolescentes autores de atos infracionais, mas é alguém que está implicado numa condição anterior de quem ensina e busca contextualizar-se. Assim, é fundamental que seja alguém que se pergunte com frequência: Quem sou eu? Onde estou? O que eu pretendo com a minha ação nesse contexto?

Em seguida passa-se à caracterização dos educadores que compõem e organizam a rede social do SSE vendo como eles estão organizados e como são preparados para atuar no contexto nacional e no Distrito Federal.

3.1. Quem são as pessoas que executam as medidas socioeducativas e como são preparadas para atuar com adolescentes autores de ato infracional

No Brasil, no ano de 2013, conforme o levantamento anual SINASE, existiam 31826 profissionais, sendo 11890 do sexo feminino (37,36%) e 19936 (62,64%) do sexo masculino. (SDH-PR, 2013, p. 42) Não há informações no levantamento se foram contabilizados os profissionais que trabalhavam na execução das medidas em meio aberto.

No que diz respeito a categoria de profissionais no SINASE, os dados indicavam a forte presença do(a) socioeducador(a) (50%), seguido pelo(a) socioeducador(a) específico para segurança (15%). Considerando a equipe técnica multidisciplinar composta por assistente social, psicólogo(a), pedagogo(a), registraram-se 3789 técnicos (há outros profissionais como médicos, enfermeiros, advogados, etc), 11% dos profissionais do Sistema Socioeducativo:

Quadro 1 - Quantidade de profissionais em âmbito nacional total e por sexo

Quantidade total de profissionais – Nacional	
	31826
Masculino	19936
Feminino	11890

Fonte: SDH – PR, 2013, p. 42

Quadro 2 - Quantidade de profissionais por especialidade

Quantidade por especialidade	
Técnicos (ou especialistas): 3789	Assistentes Sociais: 1197
	Pedagogos: 715
	Psicólogos: 1103
Socioeducador (específico para segurança interna): 5016	
Socioeducador: 15955	

Fonte: SDH – PR, 2013, p.44

No Distrito Federal, conforme o Sistema de Ouvidoria, o quadro da carreira socioeducativa do DF encontrava-se da seguinte forma no período da pesquisa:

Quadro 3: Quantidade de profissionais no âmbito do Distrito Federal por vínculo institucional

Quantidade total de servidores		
2239		
Efetivos 1579	Temporários 459	Comissionados 201

Fonte: Governo de Brasília, 2016.⁷

Quadro 4: Quantidade de profissionais no âmbito do Distrito Federal por sexo

Quantidade total de Servidores por Sexo	
Masculino	1127
Feminino	1112

Fonte: Governo de Brasília, 2016.⁸

Quadro 5: Quantidade de profissionais no âmbito do Distrito Federal por especialidade

Quantidade por especialidade	
Especialistas: 270 ⁹	Assistentes Sociais: 77
	Pedagogos: 73
	Psicólogos: 87
Agentes de Reintegração Socioeducativos: 958	
Técnicos Socioeducativos: 165	
Auxiliar socioeducativo: Sem informação	

Fonte: Governo de Brasília, 2016.¹⁰

Observa-se diferença significativa no que dizia respeito à composição por sexo no quadro nacional e no quadro do DF. Enquanto em nível nacional mais de 60% dos profissionais eram do sexo masculino e quase 40% feminino, no DF a composição era mais equilibrada, sendo 51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino. Em relação a composição do corpo técnico (especialistas) havia nacionalmente mais assistentes sociais que as outras categorias e no DF o número de psicólogos era maior que o de assistentes sociais e pedagogos. Os pedagogos eram minoria tanto no País, quanto no DF.

Os chamados socioeducadores em nível nacional, apareceram divididos entre os que executavam a segurança nas unidades de internação e os que acompanhavam os adolescentes em atividades socioeducativas. No caso do DF, todos os que entraram nessa nomenclatura no âmbito nacional, foram considerados os agentes socioeducativos (ATRS), que no caso, eram a maioria dos trabalhadores nos sistemas, seja no nacional ou no distrital. Isso mostra a importância de se destinar atenção ao perfil dos trabalhadores e criar espaços de formação continuada, como previsto no SINASE, considerando que não há um curso de graduação

⁷ Protocolo: In – 005463/2016. Recebido em 3/10/2016.

⁸ Protocolo: 00417.000051/2016-15. Recebido em 18/10/2016.

⁹ Há outros especialistas na Secriança: Administradores, Advogados, Engenheiros, Arquitetos, mas estes não prestam atendimento direto aos adolescentes.

¹⁰ Protocolo: In – 005463/2016. Recebido em 3/10/2016.

específico no Brasil para preparar esses educadores para atuarem com as questões relativas à socioeducação. Verifica-se também como as nomenclaturas podem confundir os papéis, especialmente no caso dos chamados socioeducadores que, no DF, são considerados os agentes socioeducativos.

Não foram encontradas informações em nível nacional sobre os trabalhadores que realizam as tarefas relacionadas à parte administrativa (tramitação de documentos, organização do ambiente físico, administração de recursos, entre outras atribuições). No DF são os chamados técnicos socioeducativos. Esta categoria é fundamental para fazer a ponte, por meio do diálogo documental e organizacional, pois são eles quem preparam a documentação a ser enviada para outras instâncias dentro do próprio órgão de execução ou órgãos externos, além de cuidar do arquivamento dos documentos funcionais dos trabalhadores. Eles podem ser considerados os guardiões das informações documentais que alimentam as memórias sobre a vida dos adolescentes e trabalhadores e precisam ser reconhecidos como membros importantes para o funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos.

No Distrito Federal, os servidores que executam as medidas socioeducativas foram, em sua maioria, aprovados em concurso público para cargos efetivos. Algumas unidades possuíam pessoas contratadas temporariamente para realizar as funções de assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, técnicos administrativos e educadores sociais (que no DF têm o mesmo papel dos agentes socioeducativos).

Os servidores públicos do DF, segundo a Lei Complementar nº 840 de 23 de dezembro de 2011, são aquelas pessoas legalmente investidas em cargo público, sendo esse cargo, o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional e cometidas a um servidor público.

No contexto do Distrito Federal, até o ano de 2014, os servidores efetivos, ou seja, aqueles que ocupam cargos públicos mediante aprovação em concurso público, estavam enquadrados na Carreira Pública de Assistência Social, conforme a Lei nº 5184 de 23 de setembro de 2013. Esta carreira foi criada em 1989 pela Lei nº 85 e posteriormente alterada pelas Leis nº 2743/01 e pela Lei nº 4450/09. Segundo esta lei, a carreira é composta pelos seguintes cargos: Especialista em Assistência Social, Técnico em Assistência Social, Atendente de Reintegração Social, Auxiliar em Assistência Social. Até então, os servidores que compunham esta carreira, desempenhavam seus papéis nos órgãos distritais responsáveis pela execução da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); das Medidas Socioeducativas, no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); e da Política de Segurança Alimentar e Nutricional,

no âmbito do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Com a chegada de novos servidores públicos efetivos para compor o quadro da execução das medidas socioeducativas no DF no ano de 2010, houve um intenso movimento dos trabalhadores, especialmente dos agentes socioeducativos (os antigos Atendentes de Reintegração Social, no âmbito do SUAS) para que fosse criada uma carreira específica para os trabalhadores que executam o SINASE. Esse grupo pleiteava há alguns anos, mudanças nas regras que definiam a carreira de assistência social à qual eram todos vinculados até 5 de junho de 2014. Com esse movimento, foi criada a Carreira Socioeducativa do Distrito Federal, pela Lei nº 5351 de 4 de junho de 2014 (DISTRITO FEDERAL., 2014).

Os pleitos mais comuns do grupo de ATRS estavam relacionados ao controle intenso dos direitos dos adolescentes, especialmente dos privados de liberdade, em desacordo com o pensamento dos especialistas.

O cotidiano dos educadores sociais também é marcado por intensa rivalidade entre as distintas equipes profissionais, especialmente entre os ATRSs e os Especialistas da equipe técnico. A hierarquização de cargos manuais/ATRSs e intelectuais/Especialistas propicia um clima de não-cooperação entre as diferentes equipes no SSE. (YOKOY DE SOUZA, 2012, p. 31)

Existem poucas informações a respeito da história do sistema socioeducativo do DF levando em consideração a trajetória dos trabalhadores. Com mais destaque sabe-se que com o novo ordenamento da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUS-DF) foi realizado concurso público após praticamente 10 anos sem contratações de servidores públicos concursados, em 2008, para substituírem os trabalhadores em contrato temporário. Assim, foram nomeados servidores públicos para exercerem as funções de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, ATRS e técnicos administrativos a fim de darem continuidade à execução das medidas socioeducativas no DF. Tais servidores foram nomeados em meio à uma crise política no GDF e no próprio sistema socioeducativo, como já relatado anteriormente. Em seguida, ainda no Governo Arruda, foi realizado novo concurso público, em 2010, que contratou mais servidores. Esses chegaram também em meio à crise política no GDF e em seguida ocorreu a mudança de governo, quando Agnelo Queiroz assumiu e transferiu as medidas socioeducativas para a recém-criada SECRIANÇA.

3.2.A composição das equipes de atendimento e documentos norteadores da ação socioeducativa

Conforme previsto na Lei do SINASE, Art.12, a composição da equipe técnica do programa de atendimento deve ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência.

No Distrito Federal, as atribuições de cada cargo foram definidas conforme a Lei nº5351/14. Segundo o artigo 8º, são atribuições gerais do Especialista Socioeducativo: I – formular, planejar, coordenar, supervisionar e avaliar atividades relacionadas à gestão governamental de políticas públicas na execução das medidas socioeducativas, no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE; II – executar outras atividades da mesma natureza e nível de complexidade determinadas em legislação específica, observadas as peculiaridades da especialidade do cargo.

Segundo o artigo 9º, são atribuições gerais do Atendente de Reintegração Socioeducativo: I – executar atividades relacionadas a guarda, vigilância, acompanhamento e segurança dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas previstas na Lei federal nº 8.069, de 1990, e na Lei federal nº 12.594, de 2012, sob regime de privação de liberdade ou restrição de direitos; II – executar outras atividades da mesma natureza e nível de complexidade determinadas em legislação específica, observadas as peculiaridades do cargo.

E segundo o 10º artigo, são atribuições gerais do Técnico Socioeducativo: I – executar atividades de natureza executivo-operacional relacionadas à gestão governamental de políticas públicas no órgão distrital responsável pela execução das medidas socioeducativas, no âmbito do SINASE; II – executar outras atividades da mesma natureza e nível de complexidade determinadas em legislação específica, observadas as peculiaridades das especialidades do cargo.

Para orientá-los em seus afazeres como executores das medidas, existem planos elaborados de forma sistemática compostos por princípios, diretrizes e eixos operativos e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) que levam em consideração as especificidades de cada medida.

3.3.O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNASE): 2014-2023

No Capítulo II da Lei nº 12594/12, que se refere às competências, o Art. 3º considerou que compete à União, entre outros aspectos, elaborar o Plano Nacional de Atendimento

Socioeducativo, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, plano este que foi elaborado no ano de 2013 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, órgão gestor do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE teve por objetivo definir expectativas e estratégias de longo prazo, correlacionadas com instrumentos de gestão de médio e curto prazo, determinando a alocação de recursos públicos para cada exercício. Essas estratégias ordenam-se em quatro eixos: Gestão, Qualificação do Atendimento, Participação Cidadã dos Adolescentes e Sistema de Justiça e Segurança (CONANDA, 2006).

O Plano Nacional é a expressão operacional dos marcos legais do Sistema Socioeducativo, traduzida por meio de uma matriz de responsabilidades e seus eixos de ação. Com essa conformação, ele orientará o planejamento, a construção, a execução, o monitoramento e a avaliação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais Decenais do SINASE, além de incidir diretamente na construção e/ou no aperfeiçoamento de indicadores e na elaboração do Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual (BRASIL, 2013).

O PNASE tem como princípios que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são sujeitos de direitos, entre os quais a presunção da inocência; seus direitos devem ser protegidos integralmente; o atendimento socioeducativo deve ser territorializado, regionalizado, com participação social e gestão democrática, instersetorialidade e responsabilização, por meio da integração operacional dos órgãos que compõem esse Sistema (BRASIL, 2013).

Tem como diretrizes, garantir a qualidade do atendimento socioeducativo de acordo com os parâmetros do SINASE; focalizar a socioeducação por meio da construção de novos projetos pactuados com os adolescentes e famílias, consubstanciados em Planos Individuais de Atendimento; incentivar o protagonismo, participação e autonomia de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e de suas famílias; priorizar as medidas socioeducativas em meio aberto; humanizar as Unidades de Internação, garantindo a incolumidade, integridade física e mental e segurança do/a adolescente e dos profissionais que trabalham no interior das unidades socioeducativas; criar mecanismos que previnam e mediem situações de conflitos e estabelecer práticas restaurativas; garantir acesso do adolescente à Justiça (Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública) e o direito de ser ouvido sempre que requerer; garantir visitas familiares e íntimas, com ênfase na convivência com os parceiros/as, filhos/as e genitores, além da participação da família na condução da política

socioeducativa; garantir o direito à sexualidade e saúde reprodutiva, respeitando a identidade de gênero e a orientação sexual; garantir oferta e acesso à educação de qualidade, à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura no centro de internação e na articulação da rede, em meio aberto e semiliberdade; garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo; garantir o acesso à programas de saúde integral; garantir ao adolescente o direito de reavaliação e progressão da medida socioeducativa; garantir a unidade na gestão do SINASE, por meio da gestão compartilhada entre as três esferas de governo, através do mecanismo de cofinanciamento; integrar a operacionalização dos órgãos que compõem o Sistema; valorizar os profissionais da socioeducação e promover a formação continuada; garantir a autonomia dos Conselhos dos Direitos nas deliberações, controle social e fiscalização do Plano e do SINASE; ter regras claras de convivência institucional definidas em regimentos internos apropriados por toda a comunidade socioeducativa (BRASIL, 2013).

Destaca-se o presente documento por tratar-se de uma referência com alto grau de relevância no que diz respeito à atuação dos trabalhadores no contexto das medidas socioeducativas. Com base em seus princípios, que dizem por onde deve-se começar a agir, e das diretrizes, que dizem em que direção se deve agir, é que os profissionais poderão amparar-se para realizarem ações que de fato eduquem os adolescentes para uma convivência respeitosa em sociedade.

3.4.O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF (PDASE-DF): 2015-2024

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal (PDASE-DF) foi publicado no ano de 2016 apresentando os princípios, diretrizes e eixos de atuação para o atendimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Distrito Federal a serem realizados até o ano 2024. Este documento segue o padrão de organização do Plano Nacional, tendo especificidades relativas ao contexto do DF. Destaca-se as referências feitas ao papel de educador quando da escrita dos parâmetros pedagógicos. O PDASE-DF propõe uma mudança de paradigma quando sugeriu um movimento que vá da “prisionalização do sistema ao educandário”.

O socioeducador, portanto, é o profissional que aceita o desafio de ajudar adolescentes cujo processo primeiro de socialização não foi a contento para o laço social. Trata-se de uma proposta de retomada e ajustes de processos

primários do fenômeno educativo (re-educação), de auxílio para que se coloquem de formas mais saudáveis no contexto social (PDASE, 2016, p. 42).

No que se refere ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades de atendimento, o PDASE-DF considerou que é preciso primar pela aprendizagem do bom convívio, especialmente no caso dos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, já que o fazem por terem sido reprovados no convívio social, e não apenas em disciplinas acadêmicas. Assim, o projeto político-pedagógico de uma unidade de atendimento socioeducativo precisa assumir seu caráter de educandário, e não de cárcere (PDASE, 2016, p. 42).

Com a leitura do PDASE-DF percebe-se que o documento sugeriu uma transformação nos paradigmas e nas ressignificações da vida do adolescente autor de ato infracional. Espera-se do profissional que atua junto ao jovem que tenha a consciência do quanto é importante a presença de alguém que deixe marcas de respeito, responsabilidade e compromisso com aqueles que chegaram depois a este universo, mais especificamente, ao universo da socioeducação.

3.5. Os Projetos Político-Pedagógicos das Medidas Socioeducativas do DF

Yannoulas (2014) teceu comentários acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) em contextos escolares bastante coerentes com o que se espera dos Projetos das entidades de atendimento para execução de medidas socioeducativas. A autora disse que é um atributo essencial do PPP “a sua exequibilidade e as condições necessárias ao seu desenvolvimento, além da explicitação da concepção e processos da avaliação”.

Deve organizar uma ação articulada de todos os envolvidos, em processo contínuo e cotidiano, pois é a um só tempo produto e processo. Dessa forma, o PPP, para além de um documento formal, instaura espaços e mecanismos permanentes de reflexão e discussão do trabalho pedagógico da instituição, na busca constante de processos à efetivação de seus objetivos, sempre comprometido com a cidadania e a qualidade social da educação. Ao engendrar processos democráticos de decisão, tenta fundar forma de trabalho que, ao invés de negar, supere conflitos, assegurando espaços e mecanismos democráticos de participação (YANNOULAS, 2014, p. 248).

Como apresentado anteriormente, no DF foram publicados em 2013 pela Secretaria de Estado da Criança, os PPPs das três medidas: Meio Aberto, Semiliberdade e Internação. Os documentos foram elaborados com a participação de servidores de todas as medidas, gestores, adolescentes e pais. Foi a primeira vez que o DF publicou algo do gênero, contribuindo para o início da construção de um caminho em que a interação durante os encontros para elaboração do documento e a lida com os conflitos e contradições acerca da ação socioeducativa, fosse o

meio mais eficaz para tomada de decisões coletivas sobre o destino das medidas socioeducativas.

3.6.O Plano Individual de Atendimento (PIA)

No nível micro o instrumento utilizado para nortear as ações realizadas tanto pelo adolescente e sua família, quanto pelo educador e pelos membros da rede social envolvida em cada caso é o Plano Individual de Atendimento (PIA). Ele deve estar atrelado aos princípios e diretrizes das legislações em vigor, bem como dos Planos Nacional, Decenal do DF e dos PPPs. Na operacionalização de qualquer uma das medidas socioeducativas explicitadas é necessária a elaboração do PIA com a participação do adolescente e da família, devendo conter os objetivos e metas a serem alcançados durante o cumprimento da medida, perspectiva de vida futura, dentre outros aspectos a serem acrescidos, de acordo com as necessidades e interesses do adolescente.

A Lei do SINASE, em seu Capítulo IV, informou que o cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente. Devem constar registrados no documento, conforme o Art. 54, os resultados da avaliação interdisciplinar; os objetivos declarados pelo adolescente; a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; atividades de integração e apoio à família; formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e as medidas específicas de atenção à sua saúde (BRASIL, 2012).

Diante da elaboração de um PIA, os profissionais devem lembrar-se que ele é um plano de atendimento do indivíduo, ou seja, do adolescente, e não das medidas. Recordando que as medidas são os meios pelos quais os adolescentes serão responsabilizados pelo(s) ato(s) cometido(s) e deverão ter garantidos seus direitos de cidadãos. Assim, as medidas permitem que as pessoas envolvidas nas ações estabelecidas se organizem conforme um período de tempo, que pode variar de acordo com a singularidade do jovem e das condições de cumprimento. Ao atentarem-se a isto, os educadores contribuem para desburocratizarem o atendimento do adolescente, tornando a vida dele mais importante que o documento, valorizando e humanizando o próprio exercício profissional.

Diante de tais instrumentos, percebe-se que já existem no Brasil e no Distrito Federal norteadores das ações dos trabalhadores construídos de forma coletiva e com embasamento

legal e teórico suficientes para reflexão individual e coletiva sobre o que se pretende enquanto educadores no contexto das medidas socioeducativas. Cabe saber como tais ações podem ser colocadas em prática com qualidade. Para isso, é necessário saber como tem se dado a preparação dos trabalhadores do SINASE para atuarem diante dos desafios da socioeducação.

3.7.A preparação dos educadores para a execução das medidas socioeducativas

Baptista (2013) considerou que a dificuldade de implementação de Políticas Públicas, como é a Política Nacional de Atendimento Socioeducativo, ocorria devido à ausência de conhecimento sobre a intersubjetividade, por parte dos profissionais que atuavam em diferentes esferas de governo. Segundo o autor, intersubjetividades são o conjunto de representações, afetos, desejos e fantasias que permitem o surgimento e a manutenção dos laços sociais de um determinado grupo (Baptista, 2013, p. 126).

A desconsideração de aspectos intersubjetivos das pessoas responsáveis pela implementação ou dos beneficiários de uma ação governamental, aqui entendidos como os vínculos grupais entre os diferentes atores, equipes, organizações e sistemas de políticas públicas que determinam contextos de significados e de significações atrelados às suas identidades grupais e organizacionais leva ao planejamento de um grande número de ações que não conseguem atingir seus objetivos. (BAPTISTA, 2013, p. 18)

Segundo Yokoy de Souza (2012, p. 24) “nos últimos anos diversas pesquisas têm consensuado sobre a necessidade de atividades de formação profissional que possam subsidiar um atendimento humanitário e educativo para adolescentes com histórico infracional”. Porém, poucos levantamentos, avaliações e monitoramentos foram feitos sobre as características dos cursos ofertados, sejam à distância ou os presenciais.

Essa lacuna levou a questionamentos que, segundo Yokoy de Souza (2012) diziam respeito ao impacto dessas formações em relação a metodologias empregadas, temas trabalhados, critérios de certificação, apoio institucional para os educadores praticarem o aprendizado, o significado sobre família e adolescência e sobre a identidade profissional promovida.

Poucos investimentos são realizados para a construção de metodologias dialógicas de formação, que possam colaborar na modificação da cultura institucional e da identidade profissional dos educadores sociais. (YOKOY DE SOUZA, 2012, p. 25)

Ainda assim, tanto em nível nacional quanto distrital, esforços foram empregados para oferecer cursos que atendessem às demandas por formação dos trabalhadores do SINASE, conforme preconiza a Política de Recursos Humanos. As ações que compõem tal Política, segundo estabeleceu a Resolução nº 119/2006 - SINASE, se referem à capacitação introdutória, a ser realizada antes da inserção do educador nos programas de execução das medidas; à formação continuada no processo de trabalho, visando a melhoria dos serviços prestados; à supervisão externa com espaço de diálogo entre profissionais que não fazem parte daquele programa diretamente e os educadores, onde poderiam expor suas dificuldades e conflitos encontrados na prática com o objetivo de refletir sobre a construção de novas práticas profissionais (CONANDA, 2006, p. 54).

Ainda neste documento, as diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo diziam, no item 12, que a formação continuada dos socioeducadores é fundamental para a evolução e aperfeiçoamento de práticas sociais, pois estas ainda são “muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras”. A discussão periódica dos assuntos sobre a elaboração interna e coletiva dos vários aspectos que cercam a vida dos adolescentes e o estabelecimento de formas de superação dos entraves que se colocam na prática socioeducativa “exigem capacitação técnica e humana permanente e contínua considerando, sobretudo, o conteúdo relacionado aos direitos humanos” (CONANDA, 2006, p. 49).

Segundo Yokoy de Souza (2012, p. 23), a capacitação introdutória e formação continuada já têm sido identificadas por meio de cursos de curta duração, palestras, oficinas e consultorias. Porém, são raros os registros a respeito de práticas de supervisão externa dentro do sistema socioeducativo tornando um desafio a construção de processos de supervisão que não se reduzam a tons monológicos na Política de Recursos Humanos do sistema socioeducativo.

Em âmbito nacional a educação permanente dos profissionais que atuam direta ou indiretamente no SINASE, tem sido realizada por meio da Escola Nacional de Socioeducação (ENS). Essa educação deve envolver a incorporação de conhecimentos, habilidades e atitudes alinhados conceitual, estratégica e operacionalmente aos princípios do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. A ENS é vinculada a Coordenação-Geral do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) e sua gestão é realizada juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e com o Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Políticas de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD).

A ENS se constitui num dos pilares fundamentais para a efetivação das políticas de atendimento a adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas e surge da necessidade de criar um espaço onde os (as) profissionais e equipes técnicas, gestores e demais atores do Sistema Socioeducativo possam fundamentar a sua prática, trocar experiências e aprimorar instrumentos de trabalho, tendo como foco o (a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. (SDH-PR, 2013, p. 13)

As aulas ocorrem desde 2012 por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, curso à distância, em parceria com o Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública (CEAG) da Universidade de Brasília (UnB). Entre os anos de 2012-2013, 3781 trabalhadores foram certificados em todo o país.

Segundo o site <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php/cursos>, consultado em 19 de outubro de 2016, os cursos oferecidos pela ENS eram: 1) Núcleo Básico da Escola Nacional de Socioeducação, que tem como objetivo geral, proporcionar formação continuada para os diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no SINASE; 2) Núcleo Específico: Justiça e Práticas Restaurativas, que tem como objetivo geral, promover as práticas restaurativas na socioeducação com vistas à resolução pacífica de conflitos; Fortalecimento da gestão, que tem como objetivo geral, oferecer as bases conceituais e práticas para a gestão do Sistema Socioeducativo; Formação de Mediadores, que tem como objetivo geral, promover a formação de mediadores para atuar na formação dos profissionais do Sistema de socioeducação; 3) Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação, que tem como objetivo geral, formar em nível de especialização, profissionais da área de socioeducação, contribuindo para o desenvolvimento dos recursos humanos e do atendimento dos (as) adolescentes, com base nos marcos legais da política socioeducativa.

Também em âmbito nacional e em parceria com a ENS, foi realizado no ano de 2014 o Curso de Docência na Socioeducação direcionado aos professores da rede pública brasileira. O curso realizado pela Faculdade UnB Planaltina da Universidade de Brasília (UnB) foi destinado à formação continuada de professores da educação básica que atuam junto ao sistema socioeducativo brasileiro. Segundo a coordenação do referido curso, a identidade profissional docente e as especificidades da atuação do professor ao mediar processos de aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes autores de atos infracionais foram considerados o fio condutor da formação. (BISINOTO, 2014, p. 7)

No Distrito Federal os cursos voltados para o trabalho dos educadores no contexto das medidas socioeducativas foram realizados pela Escola de Governo do Distrito Federal (EGOV) em parceria com a SUBSIS, entre os anos de 2014 e 2016. O Curso de Capacitação em

Segurança Protetiva¹¹ foi destinado aos servidores da SECRIANÇA que lidam diariamente com jovens em regime socioeducativo. O curso iniciou-se de forma itinerante no ano de 2014 e teve como finalidade enfatizar conhecimentos fundamentais para a atuação na área de procedimentos de segurança no âmbito do sistema socioeducativo e consciência da responsabilidade socioeducativa. O curso contou com aulas práticas sobre procedimentos de segurança e defesa pessoal e teóricas sobre os conteúdos referentes aos direitos dos adolescentes. Foi ministrado pelos próprios servidores da SUBSIS promovendo a interdisciplinaridade.

Percebe-se que, mesmo já estando em curso o desenvolvimento de espaços formativos para os trabalhadores do SINASE, seja em âmbito nacional ou distrital, ainda é bastante reduzida a oferta de formações que permitam a interação e construção de parcerias entre os educadores, de forma a fortalecerem os vínculos por meio da confiança e da compreensão acerca do papel que devem exercer.

Ademais, as pesquisas acadêmicas feitas no âmbito do SSE-DF sugeriram que fossem aprofundadas as pesquisas para dar visibilidade ao tema da socioeducação; que os servidores buscassem espaços de transformação das relações interpessoais; que houvesse aproximação entre profissionais de diversas áreas para reflexão conjunta, onde pudessem descobrir novas práticas, ampliar o olhar para o contexto e questionar a própria visão de mundo (OLIVEIRA, 2010); (GONÇALVES, 2011); (SOUZA, 2011); GOMES, 2012; (ORTEGAL, 2011); (MARINHO, 2013); (SOARES, 2013); (MIRANDA, 2013); (VARELLA, 2015).

Em seguida são apresentadas as alternativas de ressignificação do papel de educador no contexto das medidas socioeducativas que a Educação Ambiental aliada à Pedagogia da Cooperação na perspectiva da Ecologia Humana apresenta. Acredita-se que esse pode ser um caminho para promover a valorização dos educadores e adolescentes, além de fortalecer os vínculos entre esses sujeitos e entre eles e o propósito da socioeducação.

¹¹ <http://egov.df.gov.br/noticias/item/2591-capacita%C3%A7%C3%A3o-em-seguran%C3%A7a-protetiva.html> acesso em: 20/10/2016

4. ALTERNATIVAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DO EDUCADOR NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Para trabalhar aspectos fundamentais do desenvolvimento de relações interpessoais que permitam às pessoas enxergarem a si mesmo e aos outros de forma cuidadosa, considera-se a necessidade de promover a cooperação, a convivência e a coexistência em comunidade, buscando interromper o ciclo da violência em nossa sociedade, levando em conta que conviver é aspecto essencial na vida cotidiana.

É somente pela convivência que somos capazes de superar as necessidades básicas de sobrevivência e de nos libertarmos para aspirar níveis cada vez mais complexos de transcendência. Para tanto, precisamos de um movimento concentrado, a fim de dinamizar processos de interação social que resultem em uma dimensão ampliada da convivência humana. (BROTTO, 2013, p. 19)

Então, não há como falar em socioeducação sem falar em convivência, em cuidado. Acredita-se que na perspectiva da Ecologia Humana, com base no diálogo, quando os educadores decidirem conversar uns com os outros, olhando no olho e admitindo suas vulnerabilidades, escutando os anseios e ideias, será possível fazer fluir por esse sistema o desejo de sentenças verdadeiramente reparadoras, onde a segurança seja garantida não apenas no que diz respeito às algemas e grades, mas especialmente na segurança das atitudes e argumentos que afastam o medo de ver o rosto do outro.

4.1. Ecologia Humana e Transdisciplinaridade

Segundo Barbier (2007) desde os anos 30, a Escola de Chicago busca definir Ecologia Humana observando o ser humano em suas interações com seu ambiente circundante. Segundo Marques (MARQUES, 2014) Juan Tapia membro da referida Escola, descreveu a Ecologia Humana como sendo “uma hipótese sobre a convivência, a ética e a condição humana”. Nogueira e Vergne (2014) destacaram, o que elas consideram uma boa síntese sobre o pensamento contemporâneo relacionado às Ecologias Humanas, em que a Profa. Iva Pires, do doutorado de Ecologia Humana da Universidade Nova de Lisboa, diz:

[...] a Ecologia Humana mais que uma perspectiva pluridisciplinar, pode constituir-se não num cruzamento de disciplinas, mas num cruzamento de ciências, campo epistemológico aberto ao diálogo entre as ciências sociais e naturais. A ecologia humana constrói-se na ponte sobre uma inadiável

compatibilidade entre a biosfera e a biosfera. (NOGUEIRA e VERGNE, 2014, p. 8)

Percebe-se então, que o termo Ecologia já não se restringe apenas à uma única área do saber, a Biologia, permitindo associar-se aos conhecimentos das mais variadas áreas, não numa perspectiva pluridisciplinar, mas num entrelaçamento que passa a acontecer por meio da transdisciplinaridade, que permite que o todo seja maior que a soma das partes.

Essa abertura é fundamental para que se tome consciência da complexidade na qual se vive, associando os pensamentos lineares e sistêmicos, acolhendo as incertezas, os medos, os desejos, a linguagem, a diversidade que são essenciais para que se possa conhecer a si mesmos e ao mundo, promovendo as transformações com sabedoria, respeito, responsabilidade, ética e empatia.

Sobre a Transdisciplinaridade, Basarab Nicolescu (2000) disse que ela é uma necessidade moderna e que seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Como o prefixo “trans” indica é aquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além de qualquer disciplina, ou seja, não é só disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar, mas a união dessas formas de pensar o mundo. Segundo Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade é sustentada por três pilares: os níveis de realidade; a lógica do terceiro incluído ou lógica ternária; e a complexidade.

Os níveis de realidade dizem respeito à existência simultânea das realidades macrofísicas, microfísicas e a realidade virtual. A lógica do terceiro incluído ou lógica ternária diz respeito à existência da complementação em vez da contradição, é uma terceira possibilidade resultante da interação entre dois entes (duas pessoas, dois pensamentos, ex.: A e Não-A). É aquilo que faz com que o resultado de $1 + 1$ seja mais que 2. Já a complexidade foi definida pela dialogia, ao juntar coisas que estavam aparentemente separadas; pela recursividade, ao fazer circular o efeito sobre a causa e a causa sobre o efeito e o holograma, na compreensão da totalidade, já que o todo está na parte e a parte está no todo.

Compreende-se que a transdisciplinaridade orienta sobre como religar os conhecimentos e como estabelecer relações conscientes entre causa e efeito e entre o todo e as partes. Ela existe onde há interação, ou seja, em rede, em meio ao caos e a ordem, com o despertar de novos movimentos, de novos olhares, de ressignificação do modo de ser, de estar, de sentir o mundo trabalhando de forma intencional pela construção do melhor mundo que se possa fazer juntos.

Identifica-se com isso que a aliança entre a Educação Ambiental e a Pedagogia da Cooperação contemplam ações transdisciplinares capazes de atender aos objetivos desta pesquisa.

4.2.Educação Ambiental

Não só os timoneiros que dirigem os navios. O meio ambiente também pilota as embarcações, por meio das correntes marítimas, dos ventos, dos acidentes de percurso, das tempestades e assim por diante. Dessa forma os pilotos guiam, mas também são guiados. Não há velejador experiente que não saiba disso. Portanto, pode-se dizer que construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele. Como em todo esse processo entram sempre outras pessoas e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente compartilhada. (MARIOTTI, PREFÁCIO, MATURANA & VARELA 2001, p. 11)

Para tornar-se experiente e ter acesso aos conhecimentos necessários para viver em equilíbrio consigo mesmo, com os outros e com ambiente é preciso abertura para realizar essas interações. Alguns contribuem cientificamente, outros espiritualmente, outros com sua experiência de vida. Isso significa que objetividade e subjetividade se fundem uma na outra e, conforme a necessidade e a confiança, os conhecimentos se apresentam e as respostas são elaboradas. Dessa forma, se encontra o sentido entre a teoria e a prática que se costuma não encontrar quando as respostas são procuradas de forma solitária.

Uma área da Educação que tem se dedicado a reunir esses conhecimentos permitindo que todos sejam beneficiados é a Educação Ambiental. Segundo Catalão, Pato e Sá (2009), a Educação Ambiental é um cenário epistemológico marcado pela pluralidade temática e pela convergência de múltiplos campos de saber articulados à mudança da relação homem/natureza. Nela a questão ética se apresenta de forma transversal, como princípio que sustenta a reflexão sobre a ação humana no mundo, a partir dos próprios sentidos dados pela comunidade.

Percebe-se que o entendimento sobre os problemas ambientais passa por uma concepção de meio ambiente como campo de conhecimento e de significados construídos socialmente, a partir de uma pluralidade de relações entre cultura, natureza e meio ambiente. (CATALÃO, PATO e SÁ, 2009, p. 218)

Machado (1999) considerou que os problemas humanos mais importantes não podem continuar sendo estudados por um enfoque tradicional, pois resultam de uma atividade dependente da percepção das pessoas em relação as condições ambientais criadas por e para elas. Isto acaba exigindo dos estudiosos uma posição capaz de entrelaçar a objetividade do

cientista e a preocupação do humanista que reclama do pesquisador outros procedimentos de estudo e análise. (MACHADO, 1999, p. 1) Ele acrescentou ainda ser o problema da percepção ambiental considerado fundamental para se entender a preferência, o gosto e as ligações cognitivas e afetivas dos seres humanos para com o meio ambiente, por se constituírem na grande força que modela a superfície terrestre através de escolhas, ações e atitudes ambientais.

Justifica-se que inserir o sistema socioeducativo no cenário da Educação Ambiental permitirá o desenvolvimento de uma nova percepção dos trabalhadores do SINASE quanto à complexidade do trabalho realizado no ambiente onde estão inseridos. Tal percepção será fundamental para a mudança de paradigma no aspecto político da condução do trabalho de acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Portanto, o potencial de transformação oportunizado pela Educação Ambiental fica mais evidente quando se considera que ela, na sua concepção crítica, permite uma abordagem socioambiental e política dos fenômenos ocorridos na vida, no caso, na vida do sistema socioeducativo.

As mudanças que a Educação Ambiental pode proporcionar se devem não apenas aos seus referenciais epistemológicos, com reflexões que assumem o caráter de transcendência que o momento planetário atual exige, mas é por meio de suas práticas educativas que essas mudanças se consolidam. Corrêa, Dansa e Pato (2014) disseram ser preciso descobrir novos caminhos pedagógicos para lidar com esse momento e a educação pode auxiliar na transmissão e no fortalecimento de valores autotranscendentes, sendo capaz de envolver as dimensões individual, social e planetária como igualdade, justiça social, respeito ao outro e às diversas formas de vida, visando à emergência de novas formas de estar no mundo. É uma visão que pretende resgatar a articulação entre os aspectos pessoais, socioculturais e naturais que sustentam a vida no planeta, recuperando a compreensão de que a qualidade e a sustentabilidade da vida incluem tanto a saúde das pessoas e grupos quanto a do próprio ambiente onde eles vivem (CORRÊA, DANSA e PATO, 2014)

Com base nessa concepção, é primordial atentar-se a gestão ambiental, que, segundo as autoras, é um processo onde as relações são organizadas de forma a mediar os diferentes interesses e necessidades dos indivíduos, grupos e sistemas vivos e tecnológicos. Nesse processo busca-se viabilizar ações concretas que permitam solucionar as situações detectadas como problemas por esses mesmos grupos, sem ignorar as diferenças de perspectivas individuais. Essa gestão é entendida como participação e diálogo, ou seja, pela interação entre os diversos atores, em torno de situações concretas, historicamente compreendidas e geograficamente contextualizadas (CORRÊA, DANSA e PATO, 2014).

A gestão ambiental deve ter por base a descoberta de princípios éticos que legitimem novas formas de organização das relações entre pessoas, grupos e destes com o ambiente, de modo a permitir administrar suas necessidades, desejos e problemas. Tais princípios éticos devem ser buscados a partir do modo de ser e de transformar o mundo característico de cada grupo, seus desejos, metas e estilos de vida próprios (CORRÊA, DANSA e PATO, 2014, p. 211)

Segundo Corrêa, Dansa e Pato (2014), como processo educativo, a gestão ambiental precisa partir de um instrumental pedagógico fundamentado em pressupostos da ecologia humana, que faça emergir uma autoconsciência pessoal e grupal singular e crítica, a consciência das potencialidades ainda não experimentadas e dos processos ecológicos que caracterizam a vida nos ecossistemas e exigem a transformação dos padrões de comportamento humano.

Por esse caminho, os papéis sociais poderão ser exercidos de forma clara, transparente, dialeticamente associados e dissociados das identidades das pessoas que os exercem, de maneira a permitir a sintonia entre as diversas partes de um todo organizado e direcionado para um projeto comum. Para isso acontecer é necessário ter como meta educativa ações que visem a vivência, a reflexão coletiva e crítico-criativa, fundamentais para a descoberta de valores que sirvam de base para o viver humano e as relações natureza/sociedade, quer em um grupo específico, quer na comunidade em geral (CORRÊA, DANSA e PATO, 2014).

Assim, o método da Educação Ambiental orientado por Corrêa, Dansa e Pato (2014, p. 212), é uma abordagem transdisciplinar e tem como paradigma a complexidade. Ele se realiza numa configuração em espiral, representando os níveis de amadurecimento e ênfase progressivos do processo educativo no tempo. Esse método é caracterizado pelos seguintes momentos: 1) Sensibilização - processo que inicia as ações educativas com a construção de uma base ética e afetiva mínima de sustentação pessoal e grupal para se alcançar as metas propostas; 2) Mobilização - processo em que os participantes constroem e implementam as estratégias de organização comunitária que vão dar o direcionamento e a sustentação grupal às ações ambientais; 3) Projeção - processo em que os grupos e organizações reconhecem a crise ambiental local e suas consequências, diagnosticando prioridades e parcerias para a ação ambiental e construindo um projeto comum; 4) Ação ambiental - processo em que os diversos atores se organizam, distribuindo papéis e tarefas para a concretização do projeto comunitário; 5) Avaliação - processo constante de revisão das ações realizadas em cada momento e prospecção das ações futuras; 6) Multiplicação - é o processo de ampliação do alcance socioambiental das ações realizadas, através da inclusão de novos atores e parceiros.

Essas etapas são perpassadas por dois eixos transversais: Pedagogia Vivencial e Simbólica e Pesquisa-Ação, representando os diferentes instrumentos metodológicos usados. Pedagogia Vivencial é:

uma pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que, por isso, inclui todas as dimensões da vida: o corpo, a natureza, a sociedade e as ideias, imagens e emoções. Um método de ensino centrado na vivência e não na abstração e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado. Um referencial pedagógico baseado no próprio desenvolvimento simbólico e arquetípico da personalidade e da cultura para tornar o estudo naturalmente lúdico, emocional, cômico e dramático, atraente e emergente da relação transferencial amorosa entre o aluno, a classe e o professor. Uma pedagogia que busca interagir o aprendizado, a utilidade, o trabalho e as fontes de produção, ao mesmo tempo em que relaciona simbolicamente os conteúdos ensinados com a totalidade da vida e abre a educação para uma dialética psicodinâmica permanente com a saúde e a cultura, interrelacionando a psicopedagogia normal e patológica, dentro da busca da Sabedoria. Uma pedagogia centrada no ecossistema corpo humano-meio, dentro do processo emocional, cognitivo e existencial do indivíduo, da cultura, do Planeta e do Cosmos. Esta é a Pedagogia Simbólica” (BYINGTON apud CORRÊA; DANSA; PATO, 2014, p. 211)

A Pesquisa-Ação, segundo Corrêa, Dansa e Pato (2014) permite aos estudantes acompanharem e pesquisarem os processos de transformação, se propõe a ser um trabalho educativo e mobilizador dos potenciais subjetivos e objetivos das pessoas envolvidas, permitindo que se articule o saber científico e os saberes e habilidades das comunidades locais. As ações são realizadas por uma equipe de focalizadores que promovem os espaços de diálogo, construção do conhecimento e realização de ações organizadas com o objetivo final de capacitar a comunidade para sua organização micropolítica e para a autogestão dos problemas ambientais.

Considerando os objetivos geral e específicos desta pesquisa de mestrado e entendendo que essa metodologia será utilizada para capacitar grupos e lideranças para a autossustentabilidade da comunidade socioeducativa, pretende-se atuar com mais intensidade no nível cultural. Neste caso o objetivo é

construir/reforçar a identidade local e gerar espaços educativos onde seja forjado um vínculo intersubjetivo coeso entre pessoas que compartilham de um mesmo ambiente socioambiental, com problemas, necessidades e desejos comuns, gerando valores, atitudes e sentimentos próprios de uma ecoética (CORRÊA, DANSA e PATO, 2014, p. 214).

Para isso ocorrer, os focalizadores precisam aplicar os princípios básicos da pesquisa-ação: escuta sensível, que é a capacidade de perceber e interpretar as diferenças pessoais, da diversidade cultural e da lógica do ecossistema onde se encontram; Autorização como processo de construção pessoal e grupal da necessidade de mudança, gerando desejo de mobilização, cooperação e solidariedade para resolução de conflitos e criação de estratégias comuns de ação; Ações em espiral para realização dos ciclos de atividades envolvendo diagnóstico, planejamento, execução e avaliação de ações coletivas, visando ao crescimento da capacidade organizativa da comunidade e à construção permanente e continuada de um conhecimento local sobre os problemas ambientais vividos (CORRÊA; DANSA; PATO, 2014).

Uma ideia fundamental do método vivencial é a capacidade de olhar os problemas com os olhos dos outros. A comunidade de aprendizagem deve propiciar o exercício da escuta sensível e da empatia entre as pessoas. Isso é fundamental para que elas possam cultivar a solidariedade, a compreensão e aceitação das diferenças individuais de opinião e de interesses, encontrando formas criativas de administrar os próprios conflitos. Para isso, formam-se grupos pequenos para que todos possam encontrar-se face a face, exercer seu direito de opinião e exercitar o reconhecimento saudável da diferença. Dessa forma, o método vivencial oferece uma base de sustentabilidade para a consolidação de relações democráticas no exercício da cidadania. Sua utilização tem-se mostrado bastante eficaz nos contextos de crise socioambiental e pedagógica (CORRÊA, DANSA e PATO, 2014, p. 216).

Ao considerar o que foi apresentado e buscar novos caminhos pedagógicos que permitam não só atingir os objetivos desta pesquisa, mas usar formas que sejam coerentes com os propósitos da Educação Ambiental, identificou-se, a partir do curso de formação em Pedagogia da Cooperação uma abordagem metodológica que atende aos desafios de transformação que o sistema socioeducativo apresenta, o que possibilita a ressignificação do papel de educadores nesse contexto.

4.3. Pedagogia da Cooperação

A Pedagogia da Cooperação, segundo Arimatéa e Brotto (2013) é um caminho de ensinagem compartilhada no qual cada pessoa é considerada um mestre-aprendiz, com-vivendo a descoberta de si mesma e de sua comum-unidade com os outros. A solução de problemas complexos, a transformação de conflitos interpessoais, a superação de metas de produtividade e a realização de objetivos comuns, são alguns dos inúmeros resultados que podem derivar da utilização deste Design Colaborativo. A construção dessa Pedagogia se referencia em obras de

autores como Humberto Maturana & Verden-Zoller (2004), Terry Orlick (1989), Pierre Weil (2013) e abordam a complexidade, as relações humanas, a competição e cooperação, os processos circulares, contribuindo para a edificação de várias realidades onde cada um possa oferecer sua melhor versão e juntos fazer o melhor mundo que puder ser feito.

Segundo Brotto (2014) a relevância da abordagem de uma Pedagogia como esta reside no fato de contribuir para o desenvolvimento da cultura da cooperação em um novo mundo possível para todos sem exceção, pois esta cultura amplia a visão de mundo sob uma perspectiva transdisciplinar, sistêmica e complexa, inspirando a construção de pontes entre todas as fronteiras do conhecimento e experiência. Além disso, restaura a dimensão do humano nas relações sociais e profissionais, aprofundando a compreensão sobre o conceito e dinâmica da Competição e Cooperação como processos de interação social e fenômenos culturais. Também organiza e sistematiza uma abordagem que favorece o despertar do que é mais genuíno nas pessoas, grupos, comunidades e organizações. Dessa forma, segundo Arimatéa e Brotto (2013) a Pedagogia da Cooperação é realizada em quatro momentos transdisciplinares: princípios, práticas, processos e procedimentos.

O Primeiro momento se referiu à visão de mundo, ou seja, aos princípios da co-existência, da com-vivência, da cooperação e da comum-idade (ARIMATÉA e BROTTTO, 2013, p. 12). Os autores associam-nos aos quatro pilares da educação, propostos por Delors (1998).

O Princípio da Co-existência e o aprender a conhecer visa resgatar a consciência da interdependência existente nas relações humanas (ARIMATÉA e BROTTTO, 2013).

O princípio da Com-vivência e o aprender a conviver destaca a inclusão, não só das pessoas com deficiências, mas, especialmente, a inclusão das ideias, sentimentos, visões, sensações, atitudes, comportamentos, valores das pessoas e de relações diferentes daqueles que se pressupõem serem os melhores ou os mais corretos (ARIMATÉA e BROTTTO, 2013).

O princípio da Cooperação e o aprender a fazer, pois é preciso nutrir e sustentar permanentemente o processo de integração da cooperação no cotidiano pessoal, comunitário e planetário, reconhecendo-a como um estilo de vida, uma conduta ética vital, que sempre esteve presente, consciente ou inconscientemente, ao longo da história de civilização (ARIMATÉA e BROTTTO, 2013).

O princípio da Comum-idade e o aprender a ser foca o desafio da agregação de pessoas para constituir grupos, times, famílias e turmas, pois sabe-se o quão desafiador é criar boas condições para a sustentabilidade dessas pequenas e complexas comum-idades que são

criadas em todos os lugares e ao mesmo tempo reconhecer e respeitar as singularidades de cada membro (ARIMATÉA e BROTTTO, 2013).

O segundo momento se refere à in-forma-ção, ou seja, aos procedimentos recomendados para desenvolvimento das ações. Segundo Arimatea e Brotto (2013) os procedimentos servem de base para a utilização das atividades cooperativas a serem realizadas visando a promoção da integração e a cooperação dos participantes. A ideia é que mais do que indicar o que fazer, que esses procedimentos sejam usados para o como fazer para favorecer o conciliar do ensino-aprendizagem das habilidades em geral (capacidades físicas, habilidades motoras, relacionados diretamente ao domínio cognitivo) com as habilidades de relacionamento (atitudes, comportamentos e modos de relacionamento, envolvidos diretamente com o domínio não cognitivo). Para isso, a sugestão é incluir gradual e progressivamente no desenvolvimento das atividades e treinamentos, os seguintes procedimentos: círculo e centro; ensinagem cooperativa (síntese entre o ensino e a aprendizagem); ir do + simples para o + complexo; ser mestre-e-aprendiz; começar e terminar juntos.

O terceiro momento diz respeito à ação, ou seja, aos processos para que a Pedagogia seja implementada. Como visto durante a explanação sobre a Educação Ambiental, a humanidade vem desenvolvendo estratégias colaborativas a fim de favorecer a própria evolução e a do ambiente em que vive. Segundo Arimatéa e Brotto (2013) “muitos desses processos estão sendo sistematizados com uma nova linguagem e uma nova abordagem pedagógica, que combinam a sabedoria de toda a ancestralidade humana com os recursos da modernidade”.

Assim, alguns dos processos da Pedagogia da Cooperação, conforme Arimatea e Brotto (2013) utilizados durante a pesquisa são as Metodologias Colaborativas como: Arte de Anfitriar Conversas Significativas (*Art of Hosting*)¹², Jogos Cooperativos, Danças Circulares, Comunicação Não-Violenta, *World Cafe*¹³, *Open Space*¹⁴.

O uso do termo anfitriar, diz respeito à atenção que é oferecida pela (o) focalizador (a) aos participantes, por não se tratar de uma facilitação ou formação convencional. Quem anfitriar cuida de “todos os aspectos do trabalho das pessoas em conjunto, com a intenção de anfitriá-las em serem bem-sucedidas, assim como qualquer pessoa recebendo os convidados irá se certificar de que eles têm tudo o que precisam para que sua visita seja proveitosa”(AOH, 2016).

¹² **A Arte de anfitriar e colher resultados que importam.** [S.l.]: <http://www.artofhosting.org/pt-br/o-que-e-a-arte-de-anfitriar>, acesso em 19 de janeiro de 2017.

¹³Sobre *World Cafe*: <http://www.artofhosting.org/pt-br/o-que-e-a-arte-de-anfitriar/metodologias/>, acesso em 19 de janeiro de 2017.

¹⁴ Sobre *Open Space*: <http://www.artofhosting.org/pt-br/o-que-e-a-arte-de-anfitriar/metodologias/>, acesso em 19 de janeiro de 2017.

Para gerar bons resultados e comprometimento entre as pessoas que conversam, a Arte de Anfitriar engloba vários e poderosos processos colaborativos para criar conversas abertas e significativas, como por exemplo o Círculo, Café Mundial (*World Cafe*) e a Tecnologia do Espaço Aberto (*Open Space*). Cada praticante adota os métodos conforme sua intenção e que forem mais apropriados para o contexto.

O círculo é a forma básica que dá origem a todos os outros processos participativos. Quando um ambiente é preparado baseado na perspectiva da Arte de Anfitriar, o círculo é feito para iniciar e fechar os ciclos de reuniões. É o momento de fazer o “*check in*” no início e o “*check-out*” no final do encontro. Esse formato permite a visualização e a escuta das pessoas presentes com mais facilidade e sentimento de pertencimento.

Sobre os jogos cooperativos, Brotto (2013) disse que foram criados com o propósito de promover a autoestima e o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas e podem servir de orientadores para a prevenção de problemas sociais, antes que se tornem reais. Ao serem incluídos na dinâmica dos cursos de formação continuada, ampliam-se as possibilidades de reflexão acerca das posições e posturas adotadas diante dos desafios apresentados pelo contexto em que as pessoas estão inseridas.

Sobre as danças circulares, Bernhard Wosien (apud PIAZZETTA, 2009, p. 6), disse que toda composição musical conta com três elementos: compasso, ritmo e melodia, que se contrapõem-se em interação e tensão vivas e permanentes. Para Piazzetta (2009), quando pessoas se colocam em roda, de mãos dadas e cuidam da forma como se dão as mãos para que a energia flua pela roda, a ação transcende o aprendizado de coreografias.

A Comunicação Não-Violenta (CNV), segundo Marshall Rosenberg (2006, p. 22), se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas.

O quarto momento da Pedagogia da Cooperação se refere à trans-forma-ção, ou seja, às práticas que permitirão o vir-a-ser para melhor SerVir. Brotto (2013) recomenda que antes de entrar em campo para praticar a cooperação, é necessário verificar se cada pessoa e o grupo como um todo está apto para isso. Nesse ponto, é preciso verificar se todos estão conscientes da importância do exercício permanente do que ele considera pequenas virtudes: Desapego, Integridade, Plena Atenção e Abertura para Compartilhar.

As práticas, que ocorrem dentro de uma configuração em espiral, são: Fazer Com-Tato - conhecer uns aos outros, buscando aproximação e integração descobrindo a identidade grupal; Estabelecer Com-Trato - estabelecer acordos de cooperação e de com-vivência, os acordos fundamentais para que o grupo possa confiar e seguir juntos; Compartilhar In-Quieta-Ações -

compartilhar dúvidas sobre o tema do encontro; Vislumbrar o sonho coletivo - O que nos reuniu? O que pretendemos e podemos juntos?; Compor objetivos como-uns - O que queremos fazer juntos?; Fortalecer Alianças e Parcerias - Exercitar habilidades de com-vivência praticando a cooperação para fortalecer a parceria e construir alianças, cultivando as competências para servir. Reconhecer quais são as forças e fraquezas, capacidades e incapacidades, estimular a confiança e o cuidado de si e do grupo, desenvolver a coragem de ser quem se é; Reunir Soluções Como-Uns - viver a comum-idade, reunir as ideias, sugestões, respostas às questões levantadas no compartilhar in-quieta-ções. O que somos capazes de fazer juntos que imaginávamos ser impossível de fazer sozinhos?; Projetos de Cooperação - colocar em prática as soluções encontradas, transformando cooperativamente os hábitos de vida, as rotinas de trabalho, a partir de atitudes e comportamentos colaborativos; Celebrar os É-feitos - reconhecer as aprendizagens pessoais e coletivas, comemorando os resultados e honrando a Memória do Grupo; Sonhar um plano de pouso - Pensar no próximo passo (ARIMATÉA e BROTTTO, 2013).

Arimatéa e Brotto (2013) alertam de que não há garantias de que tudo isso aconteça exatamente como planejado, pois quando as pessoas e os grupos são empoderados para desenvolverem-se como uma verdadeira comum-idade cooperativa, as ações, relações, efeitos e os destinos escapam ao controle dos focalizadores e se alojam no Centro de Poder Como-Um que assume a direção e realização de seu próprio caminho.

Pode-se perceber com esse estudo a correlação existente entre os momentos do método da Educação Ambiental e as práticas da Pedagogia da Cooperação, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 6: Correlação entre a Pedagogia da Cooperação e o Método da Educação Ambiental

PRÁTICAS DA PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO	MOMENTO CORRESPONDENTE AO MÉTODO VIVENCIAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Fazer Com-Tato: conhecer uns aos outros, buscando aproximação e integração descobrindo a identidade grupal.	Sensibilização: processo que inicia as ações educativas com a construção de uma base ética e afetiva mínima de sustentação pessoal e grupal para se alcançar as metas propostas.
Estabelecer Com-Trato: estabelecer acordos de cooperação e de com-vivência, os acordos fundamentais para que o grupo possa seguir juntos, desenvolvendo a confiança de que é possível cooperar.	Mobilização: processo em que os participantes constroem e implementam as estratégias de organização comunitária que vão dar o direcionamento e a sustentação grupal às ações ambientais.
Compartilhar In-Quieta-Ações, vislumbrar o sonho coletivo, compor objetivos como-uns e fortalecer alianças e parcerias: Reconhecer coletivamente o que reuniu o grupo, o que pretendemos, podemos e queremos fazer juntos. Espaço para compartilhar dúvidas, incertezas sobre o tema foco do encontro. Exercitar habilidades de com-vivência praticando a cooperação para fortalecer a parceria e construir alianças, cultivando as competências para servir. Reconhecer quais são as forças e fraquezas, capacidades e incapacidades, estimular a confiança e o cuidado de si e do grupo, desenvolver a coragem de ser quem se é.	Projeção: processo em que os grupos e organizações reconhecem a crise ambiental local e suas consequências, diagnosticando prioridades e parcerias para a ação ambiental e construindo um projeto comum.
Reunir Soluções Como-Uns e construir Projetos de Cooperação: viver a comunidade, reunir as ideias, sugestões, respostas às questões levantadas no compartilhar inquieta-ações. Colocar em prática as soluções encontradas, transformando cooperativamente os hábitos de vida, as rotinas de trabalho, a partir de atitudes e comportamentos colaborativos.	Ação Ambiental: processo em que os diversos atores se organizam, distribuindo papéis e tarefas para a concretização do projeto comunitário.
Celebrar os É-feitos: reconhecer as aprendizagens pessoais e coletivas, comemorando os resultados e honrando a Memória do Grupo.	Avaliação: processo constante de revisão das ações realizadas em cada momento e prospecção das ações futuras.
Sonhar um plano de pouso: Pensar no próximo passo.	Multiplicação: é o processo de ampliação do alcance socioambiental das ações realizadas, através da inclusão de novos atores e parceiros.

Fonte: Informações organizadas pela autora da presente pesquisa, 2016.

Passe-se a seguir, ao exame de como as ideias apresentadas foram adequadas ao método da pesquisa realizada.

5. MÉTODO

O método utilizado nesta pesquisa foi o da pesquisa qualitativa e a metodologia escolhida foi a Pesquisa-Ação, proposta por Barbier (2007), que é simultaneamente existencial e integral. A Pesquisa-Ação Existencial (PA-E) trata de temas enraizados na afetividade humana, expressa-se como “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo”. (BARBIER, 2007, p. 67)

Barbier (2007) apresenta noções-entrecruzadas que podem ser concebidas como meios praxiológicos para compreender o que une a pesquisa e ação na problemática apresentada. São elas: complexidade, escuta sensível, configuração ou abordagem em espiral, avaliação, negociação, autorização e processo, as quais foram conceituadas no capítulo anterior desta pesquisa. Sobre o pesquisador coletivo, Barbier (2007, p. 103) disse que é um grupo sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais e por membros que gozam de todos os privilégios da população vinculada à investigação participativa. São as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada à reflexão, pois eles são difusores da mudança. A mudança em pesquisa-ação diz respeito ao compromisso com a mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos em função de um objetivo em comum (Barbier, 2007, p. 106).

Assim, os sujeitos desta pesquisa-ação foram caracterizados como a pesquisadora profissional, que foi a aprendente do processo de pesquisa, no caso a mestrande com o apoio da orientadora deste estudo. Foi a pessoa responsável pela dinâmica pedagógica, pela mediação e pela articulação da pesquisa com a ação, na relação de elaboração intelectual com o trabalho de campo. O pesquisador coletivo, no caso desta pesquisa, foram os educadores no contexto das medidas socioeducativas que participaram do processo de pesquisa. O grupo-alvo foram todos os membros da localidade envolvidos indiretamente na pesquisa, afetados pelas mudanças dela decorridas, neste caso, considerados todos os outros educadores que atuam no sistema socioeducativo, bem como os adolescentes, familiares e comunidade socioeducativa em geral.

Barbier (2007) apresenta duas técnicas apropriadas para a pesquisa-ação, a Observação Participante Existencial (OPE) que é um mecanismo de pesquisa em que o pesquisador se declara abertamente como observador com a finalidade de desenvolver a confiança e sua aceitação entre os participantes. “A OPE é, por excelência, um encontro social” (BARBIER, 2007, p. 127). E o diário de itinerância, um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo. Ele fala da “itinerância” de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) e comporta o caráter da intimidade com a afetividade e as reações em relação ao mundo

circundante e apresenta a característica de ser publicável ou difundível no todo ou em partes (BARBIER, 2007).

A escolha pela metodologia da Pesquisa-Ação, segundo a proposta por Barbier (2007), foi a que melhor se relacionou com os propósitos desta pesquisa, pois nas oficinas buscou-se promover entre os participantes a constante interação de si consigo, de si com outro, de si com o grupo e com a comunidade de forma intersubjetiva, criativa, diversificada e reflexiva. Tal metodologia permitiu ricos espaços de interlocução e ressignificação para a proposição de alternativas à prática dos trabalhadores, à sensibilização ao nosso papel de educadores e à mobilização para uma atuação mais sensível junto aos adolescentes.

5.1.O percurso metodológico

A pesquisa-ação proposta foi realizada num contexto de natureza exploratória e descritiva com base epistemológica no paradigma da complexidade. O uso da escuta sensível foi constante entre os envolvidos. Em todos os encontros foram realizadas rodas de conversa com o propósito de avaliar o sentido das atividades propostas. As experiências da pesquisadora profissional como assistente social no contexto das medidas socioeducativas, a leitura da bibliografia produzida nos últimos anos no Brasil sobre a socioeducação e a demanda dos servidores por formações continuadas que qualifiquem o atendimento socioeducativo evidenciaram a necessidade de transformar este trabalho acadêmico em uma oportunidade para criar espaços de formação junto aos trabalhadores que permitissem reflexões a partir da Teoria da Complexidade.

5.1.1. Levantamento da demanda

Considerando tratar-se de uma pesquisa-ação inspirada pela proposta de Barbier (2007), compreendeu-se que as demandas nascidas do grupo participante diziam respeito às que foram levantadas em pesquisas realizadas no âmbito do SSE-DF, por exemplo: necessidade de cursos que promovam a transformação das relações interpessoais, a aproximação entre profissionais de diversas áreas para reflexão conjunta, descobrimento de novas práticas, ampliação do olhar para o contexto e oportunidades que levem ao questionamento da própria visão de mundo, além do aprofundamento das pesquisas para dar visibilidade ao tema da socioeducação (OLIVEIRA, 2010); (GONÇALVES, 2011); (SOUZA, 2011); (ORTEGAL, 2011); (MARINHO, 2013); (SOARES, 2013); (CARDOSO, 2013); (MIRANDA, 2013); (VARELLA, 2015).

Além disso, no ano de 2015, entre os meses de março e julho, enquanto a pesquisadora profissional participava da Equipe de Redação e Sistematização do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF (PDASE-DF), estabeleceu diálogos sobre educação e mudança no SSE-DF com diversos servidores das medidas socioeducativas e parceiros da rede social que estavam empenhados em elaborar tal documento. A partir de uma vivência promovida com a equipe de uma UAMA em 2015, identificou o interesse de outros servidores em participar de oficinas realizadas com a abordagem da Pedagogia da Cooperação, considerada uma alternativa de formação continuada bem avaliada e recomendada.

Manteve-se o diálogo via mídia social (*Whatsapp*) com dez servidores (especialistas e ATRs) com experiências nas três medidas socioeducativas (internação, semiliberdade e meio aberto) tanto no atendimento direto quanto em cargos de gestão. Esse diálogo se estabeleceu com o propósito de levantar as principais demandas de formação continuada para os trabalhadores do SSE-DF.

Foi realizado um encontro no mês de março de 2016, com quatro servidoras desse grupo e juntas realizaram reflexões acerca do papel do educador no contexto socioeducativo e como poderiam ser feitas as oficinas. Foi sugerido que se buscasse um meio de certificar a participação para que houvesse melhor adesão à pesquisa e que as oficinas acontecessem uma vez por semana.

5.1.2. Transformando a pesquisa-ação em um curso de extensão: a Introdução à Ecosocioeducação e estratégias adotadas

O processo de realização da pesquisa-ação, como já esperado, foi bastante desafiador. Ao mesmo tempo, havia um sentimento de alegria por terem sido reveladas ao longo do tempo as habilidades que, enquanto pesquisadora profissional, necessitava para conseguir sustentar o propósito até o fim. A principal delas foi a flexibilidade. Havia consciência das intenções com a pesquisa-ação, mas não se sabia exatamente como fazer acontecer. Compreendia a importância do uso de algumas estratégias de sensibilização e mobilização como trabalhar as histórias de vida, a história do SSE-DF, empatia, no pensar juntos em como fazer diferente o trabalho de modo a ressignificar os papéis de educadores.

Assim, considerando as demandas apresentadas, as reflexões e sugestões dadas pelo grupo que participou das conversas sobre a pesquisa, pela orientadora e pelas professoras presentes na banca de qualificação do projeto de pesquisa, foi articulado junto à coordenação do Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (CFORM-UnB)

os meios para transformar a pesquisa de mestrado em um curso de extensão que pudesse ser certificado.

Dessa forma, as estratégias e os procedimentos adotados pela pesquisadora profissional constituíram-se da criação do **Curso de Introdução à Ecosocioeducação**. Desejava-se que esse nome não fosse apenas um título que chamasse a atenção dos servidores para participarem da pesquisa, mas, na verdade, que servisse para despertar e atrair pessoas dispostas a realizarem mudanças no contexto socioeducativo, fazendo emergir um novo paradigma na socioeducação brasileira, a partir de uma atuação transdisciplinar.

A palavra “Introdução” dizia respeito ao propósito de iniciar uma transformação do pensamento sobre a socioeducação com este curso/pesquisa, mudando a percepção dos trabalhadores sobre si mesmos, promovendo um pensamento complexo e conexões confiáveis para que seja transmitida por essa rede de contatos uma ideia capaz de transformar as realidades. Para isso é preciso estar conectada com os verdadeiros motivos pelos quais se deseja essa transformação, contextualizando a necessidade e as ações e se aliando àqueles que estejam predispostos a isso também.

Mas, não basta a conexão com os propósitos de transformação e pessoas com ideias afins a eles, é fundamental saber o que precisa acontecer enquanto se está conectado para que os objetivos sejam atingidos. Assim, buscou-se associar o termo ECO à SOCIOEDUCAÇÃO. O ECO pretende estabelecer uma compreensão de que somos interdependentes e influenciados uns aos outros, por isso o cuidado com os processos de trabalho, relações sociais, recursividade e a intersubjetividade. Também era necessário saber por onde começar, saber quais os princípios capazes de conectar pessoas e seus ideais e conhecimentos pertinentes à atuação no contexto socioeducativo, o que nos remete à dedicação aos estudos e participação nos movimentos sociais e políticos que tratam da temática da SOCIOEDUCAÇÃO.

Então, que palavras simbolizariam os princípios de uma Ecosocioeducação?

A literatura sobre os propósitos estabelecidos como diretrizes pedagógicas do SINASE apresenta termos como respeito à singularidade do adolescente (respeito que deve ser estendido a qualquer um, não só aos adolescentes), presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa.

Foram incluídos os pré-requisitos necessários para a cooperação: desapego, atenção plena, abertura para compartilhar e integridade, virtudes que contribuem para a fluidez daquilo que se quer transmitir pela rede na qual se está inserido em prol de uma ecosocioeducação.

A coerência e intencionalidade, inspiradas nas proposições de Paulo Freire (2014), para que os educadores exercitem esses aspectos se realmente tiverem compromisso com uma educação libertadora.

A teoria da Sociocracia 3.0 (PRIEST, DAVID e BOCKELBRINK, 2016), uma linguagem de padrões baseada em princípios para colaboração consciente (habilidade de estender nossa percepção), inspirou, por meio dos seus 7 princípios, a construção do conceito de ecossocioeducação. São eles: Eficácia, Consentimento, Empirismo, Melhoramento Contínuo, Equivalência, Transparência, Responsabilidade.

E, por fim, a Transitoriedade, observando as resistências e medos das pessoas ao que é passageiro, conceito que remete à impermanência, ao caos e a ordem da vida.

Assim chegou-se à ideia do que podem vir a ser os princípios desse paradigma emergente da socioeducação: a ECOSSOCIOEDUCAÇÃO.

Conseqüentemente, o Curso de Introdução à Ecossocioeducação ofertado em 2016 em parceria com CFORM-UnB, abordou os conceitos de complexidade e transdisciplinaridade, explorando as memórias socioeducativas e questões comuns ao papel do educador no referido contexto, a fim de construir coletivamente um novo olhar para o trabalho em rede. As palavras que tratam dos prováveis princípios da Ecossocioeducação foram colocadas em um cartaz e apresentadas no primeiro dia da pesquisa, convidando os participantes a exercitá-los e observar se eles faziam sentido para a transformação das relações no contexto socioeducativo.

Foi encontrado no site ecoletivo.wordpress.com a expressão Arte Eco-socioeducação, utilizada para informar a realização de vivências para professores do ensino fundamental e médio, no ano de 2013 na cidade de Curitiba – PR. O objetivo dessas vivências foi compreender que a educação pode se constituir como um caminho construtivo para combater os imprevistos conflitos socioambientais modernos e para o nascedouro da vida integral, utilizando-se de metodologias como a arte (música, dança, desenho) e o diálogo para a construção e a facilitação do ensino de Educação Ambiental.¹⁵ Percebeu-se que mesmo o curso de Arte Eco-socioeducação encontrado não tendo sido direcionado à educadores no contexto das medidas socioeducativas, os seus propósitos são similares ao desta pesquisa acadêmica por serem voltados aos educadores de ensino fundamental e médio utilizando-se da Educação Ambiental e da dialogicidade.

A etapa da coleta de dados foi realizada desde o período de inscrições ao fim dos encontros, entre 17 de maio de 2016 e 27 de julho de 2016. O local da pesquisa foi cedido pelo

¹⁵ <https://ecoletivo.wordpress.com/agenda-de-cursos/> acesso em 24/10/2016.

Centro Espírita Sebastião “O Mártir”, no Núcleo Bandeirante – DF, por se tratar de um ambiente conhecido da pesquisadora profissional e possuir salas com as estruturas básicas necessárias para as oficinas (salas amplas, arejadas e limpas, banheiros, bebedouros, cadeiras deslocáveis, elevador, tomadas, paredes para projeção de imagem). Realizar as oficinas nesse ambiente foi importante também devido a tranquilidade do local, o que proporcionou espaços de diálogo, meditação e reflexões sem interferências, haja vista não haver outras atividades acontecendo lá durante as tardes de quarta-feira.

Para divulgar a pesquisa-ação/curso de extensão foi feito no aplicativo do Google Forms¹⁶ um formulário de inscrição que foi divulgado via e-mail e mídias de interação social (*Facebook e Whatsapp*). Nesse formulário estavam os esclarecimentos do que se tratava a Pesquisa-Ação/Curso de Introdução à Ecosocioeducação. A partir das informações dadas pelos inscritos o grupo do pesquisador coletivo foi organizado.

5.2.O pesquisador coletivo

Ao todo vinte e uma pessoas tiveram interesse em participar da pesquisa, doze iniciaram a participação nas oficinas e dez concluíram. Do total de inscritos, dezoito pessoas eram do sexo feminino e três do sexo masculino.

Por meio do formulário de inscrição foram coletados os dados iniciais para caracterizar os participantes e seus interesses sobre o objetivo da pesquisa: nome completo do participante, data de nascimento, naturalidade, dados de Registro Geral e Cadastro de Pessoa Física, escolaridade, ano de formação, endereço, telefone e e-mail, para certificação junto ao CFORM-UnB. Foram feitas perguntas para conhecer o perfil e a trajetória como educador no SSE-DF e por que o objetivo da pesquisa era do seu interesse.

A pesquisadora profissional convidou duas servidoras que já estavam participando dos diálogos acerca da proposta da pesquisa-ação. Para fins de coleta de dados elas participaram como membros do grupo do pesquisador coletivo e também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estiveram presentes dando suporte emocional à pesquisadora profissional e apoiando na organização do ambiente, do material e das tarefas necessárias para promoção das condições adequadas para a realização das atividades. Elas possuíam graduação em Psicologia, sendo que uma atuava como ATRS e a outra como Especialista Socioeducativo – Psicóloga. A primeira participou da aplicação da Pedagogia da

¹⁶ Ferramenta da internet para criação de formulários como fichas de inscrição e pesquisas.

Cooperação em sua UAMA de origem no ano de 2015 e a outra tinha formação complementar em Ecopsicologia. Devido à estas características, considerou-se que a contribuição delas seria fundamental para garantir que as oficinas transcorressem com a qualidade almejada pela pesquisadora profissional. O trio composto por elas foi denominado Anfitriãs da Transformação.

Em relação aos cargos dos vinte e um interessados e medidas socioeducativas onde executavam suas atividades na época da inscrição:

Quadro 7: Quantidade de inscritos por cargo

Cargos	Categoria	Quantidade de interessados
Especialistas Socioeducativos	Serviço Social	5
	Psicologia	5
	Pedagogia	4
Agentes Socioeducativos		5
Técnicos Socioeducativos		2

Fonte: Dados obtidos durante a fase de planejamento da pesquisa, 2016.

Quadro 8: Quantidade de inscritos por medidas socioeducativas

Unidades em que trabalhavam na época da inscrição na pesquisa por medidas socioeducativas	Quantidade de servidores
Unidades de Internação	8
Unidade de Semiliberdade	3
UAMA	10

Fonte: Dados obtidos durante a fase de planejamento da pesquisa, 2016.

As sete pessoas que se inscreveram e não iniciaram o curso enviaram mensagem informando que desistiram por questões pessoais como férias no mesmo período, já que boa parte das oficinas aconteceu em julho, questões de doença na família e dificuldades de se ausentar da unidade de internação. As duas pessoas que participaram apenas de um encontro justificaram a não continuidade por terem que atender demandas da unidade de atendimento em que trabalhavam (um ocupava o cargo de vice-diretor de uma Unidade de Internação na época da pesquisa) e o outro por questões familiares.

Sobre o perfil dos participantes que compuseram o grupo do pesquisador coletivo foram obtidas as seguintes informações:

Quadro 9: Perfil do pesquisador coletivo por sexo.

Sexo	Quantidade
Feminino	11
Masculino	1

Fonte: Dados obtidos durante a fase de planejamento da pesquisa, 2016.

Quadro 10: Perfil do pesquisador coletivo por idade.

Idade	Quantidade
30 – 33	7
40 – 46	2
50 – 53	3

Fonte: Dados obtidos durante a fase de planejamento da pesquisa, 2016.

Quadro 11: Perfil do pesquisador coletivo por ano de entrada no Sistema Socioeducativo do DF.

Ano de entrada no SSE -DF	Quantidade de servidores
1987	1
1998	1
2008	2
2009	1
2010	3
2012	2
2014	2

Fonte: Dados obtidos durante a fase de planejamento da pesquisa, 2016.

Quadro 12: Perfil do pesquisador coletivo por cargo da Carreira Socioeducativa do DF.

Cargo	Categoria	Quantidade de participantes
Especialista Socioeducativo	Serviço Social	3
	Psicologia	5
	Pedagogia	2
Agente Socioeducativo		2

Fonte: Dados obtidos durante a fase de planejamento da pesquisa, 2016.

A formação acadêmica dos participantes do grupo foi composta por:

Quadro 13: Perfil do pesquisador coletivo por formação acadêmica.

Graduação	Quantidade de participantes
Serviço Social	4
Psicologia	6
Pedagogia	2

Fonte: Dados obtidos durante a fase de planejamento da pesquisa, 2016.

As duas ATRSS possuíam graduação, uma em Serviço Social e a outra em Psicologia.

Quadro 14: Perfil do pesquisador coletivo por medida socioeducativa.

Unidades em que trabalhavam na época da inscrição na pesquisa por medidas socioeducativas	Quantidade de servidores
Unidades de Internação	1
Unidade de Semiliberdade	2
UAMA	9

Fonte: Dados obtidos durante a fase de planejamento da pesquisa, 2016.

A única servidora lotada em unidade de internação que participou da pesquisa-ação se encontrava em grupo de trabalho responsável pelo concurso de remanejamento na época da coleta de dados. As duas convidadas também estavam lotadas em UAMAs.

Verifica-se que mesmo havendo interesse de educadores dos diversos contextos, aqueles que executam as medidas em meio aberto demonstraram mais disponibilidade para estarem presentes nas oficinas. Ressalta-se que ainda que houvessem sido ofertadas vagas tanto para ATRS quanto para Especialistas e Técnicos Socioeducativos, predominou a presença de especialistas. Da mesma forma, mesmo tendo sido disponibilizadas vagas de forma a equilibrar a presença das diversas categorias profissionais, os educadores graduados em Psicologia foram maioria, sendo metade dos participantes.

Duas servidoras que participaram das oficinas não faziam parte do quadro de servidores efetivos, conforme o critério de inscrição, ainda assim se inscreveram. Uma era de outra carreira do quadro de servidores do Governo do Distrito Federal e a outra era servidora do contrato temporário que já trabalhou no sistema em outros anos e retornou em 2014. Considerando que um dos propósitos do pensamento complexo é a inclusão social, mesmo que o perfil delas não correspondesse aos critérios pré-estabelecidos para participação na pesquisa, a pesquisadora profissional decidiu flexibilizar a participação devido ao interesse demonstrado e por exercerem, tanto quanto os outros, o papel de educadoras no contexto da socioeducação.

5.3. Técnicas e instrumentos utilizados para coleta de dados

A técnica utilizada para levantar os dados foi dividir os momentos de coleta em duas fases, a de planejamento e a de pesquisa de campo.

O planejamento ocorreu entre os dias 17 de maio de 2016 e 02 de junho de 2016, quando se deu o período de inscrição na pesquisa/curso que contribuiu para ter uma noção do que os inscritos esperavam das oficinas. Simultaneamente o roteiro geral das ações e especialmente, o da primeira oficina, eram traçados.

A pesquisa de campo ocorreu entre os dias 1º de junho de 2016 e 27 de julho de 2016, e as oficinas foram realizadas semanalmente. A cada encontro as atividades eram ajustadas, o que era fundamental para saber os próximos passos a serem dados.

Os instrumentos de coleta de dados usados foram: (1) Formulário de inscrição, que teve analisado o dado referente aos interesses dos inscritos nos objetivos da pesquisa/curso, o que deu uma noção da expectativa deles em relação à metodologia que seria utilizada; (2) roteiros das sete oficinas realizadas que serviram de referência para a compreensão de como se deu cada

parte do processo, ou seja, cada oficina, bem como poder compreender a essência do curso como um todo; (3) a observação participante: ao fim de cada encontro, eram anotados o roteiro da oficina com as atividades que de fato ocorreram e também as impressões no diário de itinerância sobre os sentidos do que ocorreu para a pesquisadora profissional e para o pesquisador coletivo, observando as relações interpessoais, as próprias reações e as do grupo às atividades realizadas; (4) diários de itinerância da pesquisadora profissional (autora da dissertação) e dos participantes (pesquisador coletivo), uso dos dados autorizado no TCLE – (5) Diário do (a) Socioeducador (a): Na primeira oficina foi solicitado aos participantes que elaborassem diários de cada encontro contendo comentários, pensamentos, sentimentos acerca das vivências nas atividades; (6) Material produzido coletivamente durante as oficinas - produção do grupo: cartazes com os apontamentos das rodas de conversa que em geral aconteciam ao fim de cada atividade para compartilhamento das reflexões surgidas e estas informações eram registradas em cartolina de forma sintética, às vezes uma palavra ou frase por pessoa.

As atividades como *World Cafe* e *Open Space* também eram registradas em cartolina pelos componentes de cada subgrupo, conforme é previsto pelas próprias metodologias. O relatório final foi registrado em quadro branco pela pesquisadora profissional, a partir das contribuições do pesquisador coletivo, em dinâmica a ser relatada mais adiante.

Foram utilizados um gravador de voz e feitos registros fotográficos e filmagens a fim de aproveitar ao máximo o tempo disponível para as interações durante os encontros, evitando interromper alguma atividade para fazer os registros à mão no diário de itinerância.

5.4.Procedimentos para realização das oficinas: A Gestão Ambiental, a Educação Ambiental, as Memórias Socioeducativas e a Pedagogia da Cooperação

Para que a gestão ambiental, conforme orientam Corrêa, Dansa e Pato (2014), fosse feita com zelo desde os primeiros contatos com os educadores foi criado o e-mail: eossocioeducacaodf@gmail.com por onde foi encaminhada uma mensagem de boas-vindas (anexo) com esclarecimentos sobre o que iria acontecer no primeiro encontro e o que era esperado deles. Além disso, a cada encontro as Anfitriãs da Transformação chegavam ainda pela manhã ou início da tarde no Centro Espírita para preparar o ambiente.

Para cumprir com os deveres éticos da pesquisa acadêmica com seres humanos, na primeira oficina os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientados pelas Anfitriãs. Elaboraram crachás de cartolina para

identificação onde colocaram seu nome, uma palavra que representasse o vínculo do educador com o trabalho no SSE-DF e um sonho pessoal. A palavra e o sonho foram utilizados para uma das atividades que será descrita mais adiante.

Os Procedimentos da Pedagogia da Cooperação utilizados para a execução das oficinas em si foram:

O círculo e centro. Em todos os encontros os participantes reuniram-se em círculo em torno de um centro que a cada dia variava entre flores, velas, objetos que remetessem o grupo algum significado relacionado ao propósito do encontro; Ensino cooperativo (síntese entre o ensino e a aprendizagem). A cada encontro elaborava-se uma síntese das atividades realizadas que era retomada a cada nova oficina, buscando resgatar as memórias do grupo a fim de que o processo se desse de forma espiralada. As anotações foram feitas em papel de *flip-chart* e coladas na parede na sequência de cada oficina; ser mestre-e-aprendiz. Cada partilha realizada sobre as experiências dos educadores no contexto das medidas socioeducativas ressignificadas a partir das vivências realizadas nas oficinas foram tidas como oportunidade de exercício do papel de mestre-e-aprendiz de cada um e do grupo como um todo; começar e terminar juntos. Este procedimento foi promovido com as danças circulares, que foram realizadas na abertura de cada ciclo, no início da tarde e no retorno do intervalo. Também foram realizados os momentos de *Check-in* na chegada, quando o grupo relatava algo sobre o que aconteceu ao longo da semana e o *Check-out* antes de ir embora, com o propósito de avaliar o que aconteceu em cada encontro; Ir do + simples para o + complexo. Esse procedimento foi sendo construído conforme as práticas da Pedagogia da Cooperação foram acontecendo.

Todos eram considerados guardiões do bem viver uns dos outros, de modo que isso pudesse assegurar a confiança para uma base ética e afetiva mínima de sustentação pessoal e grupal para se alcançar as metas propostas.

Os recursos imateriais e materiais utilizados para dar sustentação aos diálogos, garantindo uma boa gestão ambiental e contribuindo para a construção do contrato de convivência, foram inspirados nas metodologias colaborativas da Arte de Anfitriar Conversas Significativas – *Art of Hosting* (AOH, 2016).

Cartões orientadores das conversas: corresponsabilidade; falar com intenção; escutar com o coração; o silêncio faz parte da conversa; o círculo e o centro. Estes cartões ficavam dispostos junto ao centro dando visibilidade aos compromissos de cada um com o grupo para que as conversas fossem realmente significativas.

Bastão da fala: o gravador serviu como meio para dar voz a cada participante, exercitando a escuta sensível e a plena atenção. Cada pessoa que queria verbalizar algo nas

rodas de conversa segurava o bastão da fala e o grupo exercitava a escuta evitando interrompê-la.

Pinakarri: Momento em que o grupo respirava juntos por um minuto a fim de restabelecer as condições de manter o foco no objetivo comum da atividade e a consideração com as falas dos outros.

Levantar a mão para pedir silêncio: em vez de pedirmos silêncio em voz alta, cada um que sentisse necessidade de silêncio coletivo poderia levantar a mão e, conforme os outros participantes fossem se dando conta do pedido, também levantavam suas mãos e silenciavam até que todo o grupo silenciasse.

Deixar o ambiente melhor do que o encontrou: sempre que as oficinas terminavam os participantes colaboravam com a organização e limpeza do mesmo, exercitando o cuidado com o ambiente externo como sinal de autocuidado e respeito com o espaço e com aqueles que viessem a usá-lo depois.

Alongamentos e jogos: foram realizados movimentos corporais simples no início de algumas atividades e os jogos a fim de dar condições à mente e ao corpo de estarem presentes para o próximo passo e de fortalecer os vínculos entre o grupo.

Recursos materiais utilizados: computador, data-show, caixa de som, pen-drive com material de apresentação e músicas, papel, canetas hidrocor, lápis de cor, giz de cera, papel de *flip-chart* e suporte para *flip-chart*, barbante, plantas para harmonizar o ambiente e compor o centro, fita crepe.

Para a valorização da própria história enquanto educador, foi realizada a escrita individual das Memórias Socioeducativas a partir da espiral da memória educativa: ingresso na escola como aluno, conquista da escrita e leitura, experiências escolares no Ensino Fundamental e Médio, escolha do curso de graduação e ingresso na universidade, entrada no campo profissional e as experiências adquiridas, escolha pela atuação na socioeducação, experiência socioeducativa na “pele” do educador, reflexões sobre o ser educador e o saber socioeducativo (valores, crenças, conflitos, etc), experiência de sucesso no contexto das medidas socioeducativas.

Trabalhar as memórias tornou-se imprescindível depois de tê-las escrito numa das disciplinas feitas no mestrado – Abordagens Metodológicas Transdisciplinares – em que a professora pediu como trabalho final essa escrita. Depois disso escrevi sobre a minha trajetória no SSE, para descobrir qual era o meu objeto de pesquisa. Fazer isso foi fundamental para estabelecer uma forte e consciente conexão entre os meus propósitos de vida e os meus propósitos no SSE. A partir desse registro, pude fazer a conexão com a pesquisa de Mestrado

em Educação e ter clareza de quais seriam o método e metodologia mais adequados. Desejava que as pessoas tivessem a oportunidade de valorizar a si mesmas e as histórias dos outros, resgatando o respeito e a compreensão e seria mais fácil e produtivo se isso fosse feito juntos. Esse foi um dos motivos da escolha da pesquisa-ação e a abordagem da Educação Ambiental aliada à Pedagogia da Cooperação.

Para que os participantes tivessem contato com algumas contribuições para auxiliar na ressignificação, foram propostas leituras e apreciação das obras de Paulo Freire (2014), Tistu (2015) e da psicanálise aplicada à educação, na perspectiva do autor Leandro de Lajonquière (2010).

Paulo Freire (2014) aborda o papel do educador tratando do seu compromisso com a compreensão de si enquanto sujeito da própria educação, capaz de analisar o contexto onde está inserido para realizar a mudança social de forma solidária e amorosa.

Tistu (2015), menino inconformado com a tristeza alheia, colocava seu poderoso dedo verde onde visse oportunidade, transformando os ambientes em lugares capazes de transformar as relações humanas.

Leandro de Lajonquière (2010), psicanalista dedicado aos estudos sobre Educação, trouxe um questionamento que é essencial para o papel do educador em qualquer contexto: *Educador, o que pretendes?*

As obras escolhidas foram:

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 99ª ed. Rio de Janeiro: Olympio, 2015;

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2014;

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Freud e a Educação**. Coleção Pensadores e a Educação. São Paulo: Atta Mídia e Educação, (2010). <https://www.youtube.com/watch?v=k11vFj0qNw0&t=125s>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

Além dos cuidados relatados, foi utilizada uma essência de alecrim que era colocada no difusor preparando o ar que iríamos respirar juntos. Esperava-se que aquela essência e o centro colorido ajudassem a tornar o processo mais alegre e divertido. Algo que bastante me incomoda no SSE é estar em grupos para tratar dos assuntos que dizem respeito ao trabalho e isso se dar com tanto pesar e hostilidade. Ora, nas unidades de atendimento socioeducativo, os trabalhadores estão cercados de jovens, tanto aqueles que são atendidos quanto boa parte dos servidores são pessoas jovens. Se é uma marca da juventude ter energia e se divertir, porque isso não é usado a favor do bem-estar coletivo? O que não desejava com o curso é que as oficinas se transformassem em mais um espaço de lamúria e falta de perspectiva sobre os

problemas da socioeducação. Por isso, em todos os encontros foram realizadas atividades divertidas e ao mesmo tempo reflexivas, pois “Se não for divertido, não é sustentável”!

Para que se compreenda o porquê de cercar o ambiente de tantos cuidados para estar com o pesquisador coletivo, é essencial compreender o que se quer expressar com esse cuidado. Segundo Leonardo Boff (1999) a civilização apresenta alguns sintomas relativos à sua crise.

O sintoma mais doloroso, já constatado há décadas por sérios analistas e pensadores contemporâneos, é um difuso mal-estar da civilização. Aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, numa palavra, da falta de cuidado. (BOFF, 1999, p. 18)

Para Boff (1999, p. 33), cuidar é mais que um ato é uma atitude, pois abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. “Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

A esperança enquanto pesquisadora profissional era de que aquele pequeno grupo de servidores, seus colegas, que estavam se dispondo a estar nessa pesquisa, pudessem se sentir cuidados a ponto de multiplicar essa ação entre os outros membros do sistema que não participariam da pesquisa e, conseqüentemente, entre os adolescentes e suas famílias.

5.5. Percurso realizado para compreensão dos sentidos emergentes

Para analisar os dados resultantes da pesquisa, utilizou-se a Análise Textual Discursiva. Segundo Moraes e Galiazzi (2003; 2006) consiste de uma abordagem de análise de dados que transita entre a análise de conteúdo e a análise do discurso, que são as metodologias de análise utilizadas em pesquisas qualitativas. Sua utilização mostra que se trata de “uma ferramenta aberta, que exige dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 120).

A produção textual para este tipo de análise caracteriza-se por sua permanente incompletude e necessidade de crítica constante no sentido de sua qualificação. Assim, esse processo de análise textual qualitativa pode ser comparado ao que Moraes (2003) considera ser uma tempestade de luz, quando em meio ao caos e à desordem, formam-se *flashes* de luz que iluminam os fenômenos investigados e possibilitam expressar novas compreensões por meio da análise.

... a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos

textos do *corpus*, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova comunicação é validade. (MORAES, 2003, p. 192)

Para a análise foi feita a triangulação entre os roteiros, diários e materiais produzidos em grupo com permanente observação das considerações apontadas pelo pesquisador coletivo tanto no já referido material quanto nos questionários buscando coerência e consistência com os objetivos da pesquisa de modo a identificar como os próprios trabalhadores podem atribuir novos significados ao seu papel de educador no contexto das medidas socioeducativas.

Essa análise se deu por meio de intensa impregnação durante a leitura e separação do *corpus* para unitarização e conseqüente categorização até perceber a saturação, quando já havia compreensão suficiente, ainda que não seja completa, para redigir os metatextos apresentando os resultados e a discussão estabelecida em torno deles.

6. SIGNIFICADOS EMERGENTES DA PESQUISA-AÇÃO: O QUE DESCOBRIMOS AO ENTRARMOS JUNTOS NESSA TEMPESTADE DE LUZ?

Para apresentar os resultados da pesquisa-ação de forma didática e compreensível para o(a) leitor(a), as fases da pesquisa foram dispostas conforme a ordem cronológica dos acontecimentos. Há a descrição e interpretação dos dados coletados da fase do planejamento, para perceber quais foram as expectativas, tanto as da pesquisadora profissional quanto as do pesquisador coletivo. A fase de pesquisa de campo, relativas às oficinas, foram colocadas uma a uma, na medida em que foi feito um detalhamento dos processos que mais chamaram a atenção dos envolvidos durante os “clarões” que os “raios” permitiram ver durante a “tempestade de luz”. Ao longo do texto são apresentadas reflexões da pesquisadora profissional acerca das observações realizadas. Em seguida à descrição das oficinas foram feitas as discussões referentes à cada momento.

Foi denominada “tempestade de luz”, a metodologia utilizada, a pesquisa-ação, realizada por meio das oficinas vivenciais de Educação Ambiental. Os “raios” dizem respeito aos encontros entre as pessoas, seja de si consigo, com o grupo, com o ambiente e os temas abordados. Os “clarões” tratam das ideias individuais e grupais que emergiram durante as oficinas e durante a escrita dos diários.

Ao final da descrição das oficinas, buscando um fechamento que proporcionasse visibilidade ao significado do processo como um todo, foram apresentadas as considerações do pesquisador coletivo sobre o que as interações ocorridas significaram para ele. Estas informações representam as ideias que mais se destacaram para o grupo após terem tido contato com o Método Vivencial da Educação Ambiental e a Pedagogia da Cooperação para dar novo significado ao papel de educadores e, se foi o caso, como se deu a expansão desse conhecimento junto ao grupo-alvo.

As citações de elementos extraídos dos textos do *corpus* que disseram respeito às contribuições dos Diários da pesquisadora profissional, do(a) Socioeducador(a), dos questionários respondidos pelo pesquisador coletivo e das colheitas feitas das rodas de conversa (produção do grupo) serão apresentadas em destaque pela fonte *Calibri Light*, tamanho 12, no estilo de fonte *itálico*, espaçamento *entrelinhas simples*. Para identificação das contribuições feitas por cada participante, foram usadas as palavras que cada um escolheu como aquela que representava o seu vínculo com o trabalho realizado na socioeducação.

As respostas dadas pelos inscritos que não iniciaram a participação na pesquisa ou que compareceram apenas à um encontro foram descartadas. A análise foi feita somente sobre os dados fornecidos pelos sujeitos que estiveram presentes na maioria dos encontros e encaminharam os diários de itinerância.

6.1.O planejamento: O que estava por vir?

Em 17 de maio de 2016 foi feita a divulgação do Curso de Introdução à Ecosocioeducação. Segundo as respostas dadas à pergunta feita no questionário de inscrição sobre por que os objetivos do curso e metodologia a ser utilizada eram do interesse deles, se identificou que os motivos diziam respeito, principalmente, à possibilidade de conhecerem novos conceitos e metodologias de atuação na socioeducação.

“Acredito que a pesquisa possa contribuir numa ampliação de consciência a respeito de minha prática profissional, me estimular a rever minha atuação e, talvez, mudá-la, melhorando minha forma de lidar e agir com os socioeducandos como educadora. A metodologia me interessa, por me parecer, em si, uma possibilidade de aprendizagem dentro de minha profissão de psicologia, além de algo que pode me desenvolver como pessoa e influenciar minha capacidade profissional” (Aprendizagem, questionário de inscrição, 2016).

“Estudei na Universidade de Brasília e na disciplina Psicologia da Educação, fiz minha pesquisa no antigo Caje, mas na época não havia pesquisa-ação nessa área. Considerando que atualmente a Universidade se propõe a estudar e construir conhecimentos relacionados à socioeducação, tenho interesse pois além de contribuir, posso ressignificar minha área de atuação” (Luta, questionário de inscrição, 2016).

Percebe-se que houve uma reciprocidade no interesse de troca de conhecimentos e aprimoramento das habilidades de atuação no sistema socioeducativo. Tanto a pesquisadora profissional quanto os interessados queriam saber mais sobre como qualificar a ação socioeducativa e estavam vendo na pesquisa/curso uma oportunidade de fazer isso acontecer.

6.2.A pesquisa de campo: desafios e descobertas

Todas as quartas-feiras em que ocorreram as oficinas era necessário chegar ao CESOM ainda pela manhã para preparar o ambiente e fazer contato com as Anfitriãs da Transformação verificando que recursos precisaria providenciar, como os objetos para compor o centro da sala – que normalmente eram flores ou algum outro elemento natural como fogo, água ou cristais. Os recursos audiovisuais, lanche e outros que se fizessem necessários eram organizados. Em

geral, as cadeiras eram colocadas em círculo para favorecer o diálogo entre o grupo e o suporte de *flip-chart* com as canetas ficavam sempre por perto para que ideias surgidas das rodas de conversa pudessem ser registradas visualmente.

No primeiro encontro foram apresentados os procedimentos utilizados em todas as oficinas. *“O uso do bastão da fala (gravador), levantar a mão para pedir silêncio, fazer uso da respiração coletiva (pinakarri) para restabelecemos a conexão com o grupo e com o momento presente contribuíram para o exercício das habilidades necessárias para a oferta de uma escuta sensível” (Mariana, Diário da pesquisadora profissional, 2016).*

Essas ações aparentemente simples contribuíram para que houvesse uma postura ética recíproca, em que todos se esforçavam para oferecer o melhor ambiente para todos, sem exclusão de pessoas, ideias e sentimentos.

O círculo era o principal espaço de encontro, onde ficavam posicionados em condições de ver e ouvir uns aos outros, compartilhando ideias de forma equivalente. O centro simbolizava o eixo que mantinha todo o grupo conectado, lembrando de focarem a atenção naquilo que era comum ao coletivo.

As danças circulares aconteceram em todos os encontros, pelo menos uma vez por dia. Em geral elas eram dançadas na abertura das oficinas e após o intervalo do lanche.

“Dedico um tópico a parte para as memórias das danças, parte tão importante do curso, por ter sido uma atividade de todos os encontros e por estabelecer uma conexão entre o grupo, formando uma espécie de organismo, de um “todo” indivisível” (Humano, Diário do Socioeducador, 2016).

Os momentos de *check-in* aconteciam após a dança circular de abertura para que o grupo pudesse se reconectar por meio de sentimentos, percepções, ideias, acontecimentos que traziam do ambiente externo à oficina. Os momentos de *check-out* aconteciam sempre ao final, para avaliar como as pessoas estavam saindo daquele encontro.

A cada oficina as sínteses das atividades realizadas eram colocadas nas paredes, buscando dar visibilidade à caminhada do grupo, resgatando a memória do que havia acontecido, preparando a todos para os próximos passos.

“A disposição dos cartazes junto as paredes da sala, me fizeram, refletir novamente, com mais calma, acerca das palavras dispostas em cada um deles e da possível relação que elas possuem comigo, com a realidade do sistema socioeducativo e com o meu papel enquanto socioeducadora. Em meio as minhas reflexões percebi que sou parte de um universo recheado por diversidades, sonhos, decepções, complexidade e significados, hora tão objetivo hora tão cheio de subjetividades” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Ter os registros disponíveis para visualização do grupo favoreceu a compreensão do processo de formação, pois era sempre possível resgatar o que havia sido contribuição da pesquisadora coletiva, a partir das suas ideias para a ressignificação dos papéis de educadores, o que foi sendo transformado pelo o grupo ao longo das oficinas, garantindo as ações em espiral.

6.2.1. 1ª Oficina – 1/6/2016

Tema: O educador no contexto das medidas socioeducativas: quem somos nós e por que escolhemos estar aqui?

O propósito deste encontro foi iniciar a sensibilização do grupo para os objetivos da pesquisa estabelecendo o primeiro contato entre as pessoas e os motivos de estarem ali. Os primeiros minutos foram para preenchimento do TCLE e formulário do CFORM-UNB e também para construção de um crachá de identificação feito à mão pelos próprios participantes num papel de cartolina. Neste crachá deveriam colocar o nome, um sonho e uma palavra que representasse a conexão com o trabalho no SSE.

As palavras foram: *Humano, equilíbrio, realidade, crescimento, luta, mudança, empatia, aprendizagem, crença, compromisso, realização, desafios, autonomia*, revelando um pouco das marcas deixadas ao longo do percurso na socioeducação.

Os sonhos variavam desde ter habilidades de transformar os próprios conflitos, união, ser feliz e estar bem, ter a mãe morando mais próximo, conseguir levar os adolescentes e famílias para atividades culturais até ter uma casa no campo, uma casa com quintal e ter casa na árvore para os filhos, aspectos que tornaram os participantes mais sensíveis aos planos futuros uns dos outros. Percebe-se que esses sonhos estão conectados à busca pelo estabelecimento de relações que permitam a sensação de bem-estar, seja individualmente, em família, na prática profissional ou ainda, na relação com o ambiente.

A história de vida enquanto pesquisadora foi compartilhada e também como chegou à ideia de fazer essa pesquisa-ação para explorar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas. Em seguida o projeto da pesquisa de Mestrado na área da Educação foi explicado favorecendo a compreensão dos conceitos utilizados para a abordagem: Complexidade, Educação, Ecologia Humana, Transdisciplinaridade. Essa explanação sobre a história de vida da pesquisadora e por que estava ali favoreceu a liberdade de expressão de outros integrantes do grupo:

“O fato de você ter apresentado a sua história pessoal e profissional foi importante para que eu também pudesse falar no grupo, um pouco da minha escolha profissional e do meu fazer profissional” (Empatia, Diário do Socioeducador, 2016).

A roda de conversa feita com base nas questões “Quem sou eu?” e “por que escolhi estar aqui?” auxiliou o grupo no reconhecimento de si, do outro, do ambiente da pesquisa e dos propósitos individuais e coletivos que os conduziram até aquele encontro. Percebeu-se que eram pessoas oriundas do mesmo contexto com diversos papéis sociais e profissionais que estavam em busca, principalmente, de mudar a forma de se relacionar consigo próprio com os outros e com o trabalho realizado atualmente no sistema. Saber disso promoveu um sentimento de conforto e comunhão de intenções enquanto grupo:

“Percebo que todos estão em busca de um propósito que convergem em um sentimento comum, o interesse de melhorar como pessoa e como profissional, na busca de ferramentas para fazer a diferença ou fazer diferente no SSE” (Equilíbrio, Diário do Socioeducador, 2016).

“É confortante ver pessoas recém-chegadas e outras próximas da aposentadoria com o mesmo interesse, em busca de melhorias para a realização do trabalho (Crescimento, Diário do Socioeducador, 2016).

Depois do lanche, foi feito o jogo “tecendo a rede” para auxiliar na reflexão sobre a importância do trabalho em rede social onde trataram das palavras colocadas nos crachás.

Esse jogo consistiu na formação de uma rede de barbante onde cada pessoa que segurava o rolo do fio se apresentava usando as informações do crachá. Depois de tecerem juntos, foi lançado um desafio: duas canetas foram penduradas em pontos diferentes da rede e o grupo deveria coloca-las, uma a uma, dentro de garrafas de vidro que estavam no chão. Depois de conquistado esse “sonho coletivo” de colocar as canetas nas garrafas, refletiram sobre as habilidades necessárias para o trabalho em rede social e como é possível realizar objetivos em comum juntos.

“Essa rede teve que colocar duas canetas penduradas em um barbante em duas garrafas, demandando um esforço coletivo que resultou nas seguintes reflexões: somos uma rede de pessoas, desejos, necessidades; uma rede cooperativa quando se tem um objetivo comum; uma rede em que há resistências e concessões; uma rede onde deve haver escuta, diálogo, abertura; essa rede somos nós, educadores e educadoras do Sistema Socioeducativo” (Crescimento, Diário do Socioeducador, 2016).

O 1º encontro também despertou inquietações sobre o sentido da socioeducação, seus objetivos na perspectiva dos sujeitos envolvidos na ação socioeducativa (educador e adolescente) e qual era o sentido do eu socioeducador, seus próprios objetivos e compreensão sobre o fazer profissional no cotidiano de trabalho.

“Que significado eu atribuo à socioeducação? Que tipo de socioeducação eu considero ser a ideal? Quais são os objetivos concretos da socioeducação para mim e para o adolescente em cumprimento de medida? Sou de verdade uma socioeducadora? Enquanto socioeducador como eu entendo e pratico a socioeducação no meu cotidiano de trabalho? Como enquanto socioeducador eu posso promover um processo de educação que seja libertador ou emancipador para o adolescente e para mim?” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Para finalizar a 1ª oficina, foram apresentadas ao grupo as atividades a serem feitas conforme o desenvolvimento do curso: diários de itinerância de cada oficina – denominados pelo grupo de Diário do(a) Socioeducador(a); escrita individual das Memórias Socioeducativas a partir da espiral da memória educativa, conforme apresentado o capítulo anterior, para serem usadas no 3º encontro; ler os livros: O menino do dedo verde – Maurice Druon e Educação e Mudança – Paulo Freire, e assistir ao vídeo do youtube: Freud e Educação, para o 6º encontro.

No dia seguinte, uma das participantes telefonou para a pesquisadora profissional dizendo que dois colegas da sua unidade queriam entrar no curso, o que trouxe um sentimento de felicidade por saber que a participante saiu satisfeita a ponto de compartilhar o que aconteceu e despertar o interesse de outras pessoas depois do início do processo. Isso pode ser considerada como a multiplicação, um dos momentos do Método Vivencial da Educação Ambiental.

Discussão sobre a 1ª Oficina: A descoberta dos pontos em comum iluminadas pelo primeiro raio da tempestade

Nota-se que este primeiro “raio” iluminou os pontos em comum demonstrados pelas histórias, sonhos e objetivos de cada pessoa presente. O desejo de aprender e fazer diferente, de qualificar a própria ação e dar sentido a ela, não só no que diz respeito a si mesmo, mas aos adolescentes atendidos, fez emergir um sentimento de alívio ao se darem conta de que não estavam sozinhos em suas incertezas e buscas.

Paulo Freire, em sua Carta Aberta a Educadoras e Educadores, (FREIRE, 1985) escrita na década de 80, considerou como necessidade das educadoras e dos educadores viverem, na prática, o óbvio reconhecimento de que ninguém está só no mundo, pois “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”.

Pode-se perceber juntos e pessoalmente que aqueles interesses apresentados no ato da inscrição não eram isolados, havia mais pessoas que trabalham com a mesma realidade querendo a mesma coisa, mudar a forma de se relacionar consigo, com o outro, com o sistema socioeducativo.

Talvez essa busca por espaços de formação onde pudessem estar com pessoas que tivessem interesses semelhantes, correspondesse à que tem se dado num contexto maior onde as civilizações têm buscado um novo *ethos*, ou seja, uma nova forma de cuidar do próprio habitat.

No caso dos educadores, crê-se que querem cuidar do viver a socioeducação de forma mais equilibrada e respeitosa. Segundo Boff (1999, p. 26) sente-se “a urgência de um novo *ethos* civilizacional que nos permitirá dar um salto de qualidade na direção de formas mais cooperativas de convivência...”

6.2.2. 2ª Oficina – 8/6/2016

Tema: A Escuta Sensível no contexto da socioeducação

O propósito deste encontro manteve o intuito de sensibilização do grupo, com foco na linguagem usada para estabelecimento de contato. Foram usados exercícios com jogos cooperativos de desenvolvimento da escuta sensível.

Durante a chegada do grupo foi observada uma angústia coletiva, reflexo do momento de transição do SSE-DF: o 1º concurso de remanejamento da SECRIANÇA. Essa ação já havia sido cogitada anos atrás, mas o processo foi interrompido pelos servidores por meio do sindicato. Em 2016 a comunidade socioeducativa viu-se mais uma vez diante de um grande desafio que era global e individual simultaneamente: mudar de local de trabalho. Experimentaram intensamente a transitoriedade, a impermanência, sentiram na pele que nada dura para sempre. Diante da preocupação dos colegas com essa mudança, percebeu-se o quanto abrir mão do planejamento feito para aquela oficina era necessário. Precisava dar leveza às reflexões daquela tarde.

Foi proposto um jogo chamado de “Desenho Telepático”. Esse jogo é divertido e ajuda a perceber como a subjetividade está presente no cotidiano. A atividade foi feita em dupla, um sentado de costas para o outro. Cada pessoa recebeu uma folha de papel, canetas e lápis de cor. Foram orientados a fazer um desenho sem que a dupla visse. Depois cada um recebeu nova folha de papel e desta vez a orientação foi para que um de cada vez contasse para sua dupla o que desenhava, mas sem dizer diretamente o que era, apenas informando as formas e cores utilizadas (ex.: se fez um sol, deveria falar: no canto direito superior do papel fiz um círculo com linhas retas ligadas a ele apontando em várias direções...). Quando todos terminaram, as duplas compararam seus desenhos para verem as semelhanças e diferenças.

Essa brincadeira, mesmo levando o grupo à várias risadas, também proporcionou reflexões profundas sobre como a palavra é destinada ao outro e como ela é recebida. Percebeu-se a impossibilidade de controlar o que o outro compreendia a partir da mensagem transmitida e que essa consciência pode aumentar a responsabilidade diante da vida do outro.

“Essa atividade me despertou para a responsabilidade que temos quando estamos nos comunicando com outras pessoas. Que para uma comunicação ser efetiva ela precisa ter vários elementos, e que mesmo assim ela jamais será perfeita, pois sempre passará pelo filtro do outro que é tecido pelas marcas da sua história” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

“De mais marcante, recordo o “jogo do desenho telepático”, que trouxe a reflexão sobre a importância em se estabelecer uma conexão genuína com a pessoa com a qual se dialoga, sendo cuidadoso com o que se fala e atencioso com a escuta. Ou seja, quanto mais presente, mais concentrado, estivermos, mais genuína será essa conexão” (Humano, Diário do Socioeducador, 2016).

“Depois de alguns minutos realizando essa tarefa, eu percebi que minha dupla provavelmente não estava entendendo nada do que eu estava passando para ela. Essa foi uma sensação bem ruim. “Caramba, eu estou tentando tanto e provavelmente não está adiantando muita coisa. O que eu posso fazer para ajudar ela a me entender?” Nesse momento eu quis saber o que ela tava vendo, tentar ver como ela estava me entendendo...” (Aprendizagem, Diário do Socioeducador, 2016).

Essa comunicação exigiu habilidades de escuta e fala, além do compromisso e respeito com a história de vida do outro, no caso, o adolescente, pois são repassadas, para as mãos de um terceiro, informações que têm o poder de colaborar pela manutenção desse sujeito em liberdade ou não e em que condições. Essa atitude de oferecer uma escuta de qualidade afeta também a equipe, a família, o SSE, a sociedade em geral. Por isso é importante querer saber do outro, estar presente e atento plenamente para oferecer uma escuta sensível e qualificada.

“Logo depois veio o que considere o auge do encontro – uma atividade que me fez pensar em muito o quanto nos dispomos a escutar as pessoas, a usar uma linguagem que seja possível de ser bem compreendida, do nosso compromisso com as informações recebidas e transmitidas, a fidedignidade com que transmitimos as informações, o respeito com o tempo que o outro necessita para repassar sua mensagem, a nossa disponibilidade e paciência em ouvir, a confiança que depositamos no outro quando ele nos dá a sua versão e quando nós contamos a nossa, a importância de compreender que nossa interpretação não é fiel à mensagem transmitida, que os envolvidos são corresponsáveis pelas informações trocadas, entre tantas outras coisas que vivi e senti. A atividade me fez fazer uma analogia entre o que o nosso relatório significa para o Judiciário; o que o adolescente é, vive e nos fala e o quanto disso somos capazes de interpretar e transmitir” (Crescimento, Diário do Socioeducador, 2016).

Um movimento observado durante o jogo foi o de uma pessoa que se virou para sua dupla para passar as informações sobre o desenho. O seu par permaneceu de costas, sem ver a imagem.

“Pensei na importância de nos movimentarmos para sermos melhor compreendidos ainda que necessário descumpriremos regras (uma das regras do jogo era ficarem de costas um para o outro, mas a intenção da regra era, apenas, que não pudessem ver o que foi desenhado pela dupla). A pessoa não mostrou o desenho dela, apenas virou-se. Creio que também para ficar confortável para falar com o outro. São movimentos como esse que demonstram nosso compromisso e interesse com a qualidade da comunicação que estabelecemos nas relações. Refleti também sobre o quanto é comum burocratizarmos o cuidado com o outro, esquecendo-se de dar prioridade à vida, dando mais atenção às regras e documentos do que às necessidades das pessoas que dependem dos nossos movimentos para viverem com dignidade. É quando “objetificamos” as pessoas e desvalorizamos nossa essência humana (Mariana, Diário da pesquisadora profissional, 2016)”.

Depois dessa brincadeira, passou-se a elaboração de um contrato de convivência construído por todos. O contrato foi feito com base nos pedidos de bem-estar de cada um individualmente que depois compartilhou em dupla e depois em quarteto. Uma das participantes aceitou o convite de registrar no *flip-chart* os pedidos do grupo.

Os pedidos foram: *empatia; sinergia; segurança; respeito; acolhimento; cuidado; liberdade de expressão; ouvir, falar cuidando e respeitando o outro(a); dançar mais; manter o lúdico; mais contato corporal; lembrar de usar o bastão da fala; mais músicas. (Produção do grupo, 2016).*

Algumas pessoas consideraram que o contrato ficou muito subjetivo, levantando reflexões importantes para esta fase do encontro de um grupo que teve um longo processo de caminhada coletiva. Foi o momento de construir laços conscientes entre as pessoas e destas com o tema, visando garantir a segurança e o bem-estar em meio à diversidade e por mais tempo, ou seja, o contrato iria garantir a efetividade e união do grupo.

“Eu entendo a importância de elaborar um acordo entre os membros do grupo, a importância de existir limites bem definidos durante o convívio social. Porém, eu sinto que algumas regras são um pouco parte um discurso mais do que uma realidade. Enfim, regras muito abstratas, que representam um discurso que faz a gente se sentir bem em tê-lo, mas que na prática não delimitam minimamente a conduta social. Enfim... É um incômodo que, talvez, eu nem saiba explicar ao certo. Mas ele está presente aqui. Eu me sinto preocupada, de alguma forma, dentro da elaboração desse tipo de contrato, que alguém seja um pouco forçado demais, para respeitar essas regras, ou julgado demais por não respeitá-las” (Aprendizagem, Diário do Socioeducador, 2016).

Após o *check-out*, deu-se espaço de escuta para o grupo tratar do remanejamento. Os pontos principais eram as prováveis ausências no curso devido a ida à sede da SECRIANÇA para escolherem suas vagas. Cada um se organizou como pode e devido a interrupção das

oficinas por duas semanas, devido à problemas de saúde na família da pesquisadora profissional, não houve impacto significativo na realização dos encontros.

Discussão sobre a 2ª Oficina: A busca por compreensão à luz da Escuta Sensível

O “clarão” causado neste encontro permitiu que o grupo enxergasse os aspectos relacionados à compreensão. Diante da realidade da subjetividade, como se fazer compreender pelo outro? Como compreender o outro? Como deixar claro para o outro o que se pretende com o que se diz?

Segundo Cerqueira (2011, p.18), a escuta sensível é um meio de compreender e ser compreendido até pelo silêncio, cabendo ao observador a sensível percepção para compreender o outro na sua complexidade.

A escuta sensível é uma porta que nos leva a conhecer o outro na sua totalidade humana e social. Permite-nos conhecer as várias faces de uma pessoa: seu lado forte, seu momento frágil, sua dor, sua alegria, sua coragem, seu medo; a escuta nos permite a aproximação, e esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro (CERQUEIRA, 2011, p. 17).

Para escutar é fundamental que o ouvinte esteja presente e atento, que ele verdadeiramente importe-se, ou seja, coloque para dentro de si o que o outro tem a dizer. Sem esse movimento que demonstra a importância com o que o outro diz, dificilmente será construído um vínculo de confiança que sustente o diálogo permanente. E se não há confiança não há abertura para a resignificação de si no mundo. Segundo Freire (2011) “o fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2011, p. 133).

Se não existir disposição para o reconhecimento da condição humana de incompletos, dificilmente haverá abertura do outro para a incompletude alheia, situação que impede o estabelecimento de uma educação capaz de libertar tanto um quanto o outro. Estar disponível para a escuta é uma das habilidades mais necessárias e urgentes no mundo atual e como é evidente, no contexto da socioeducação não é diferente. Por isso a curiosidade, o querer saber do outro, no sentido mais respeitoso desse interesse, é um meio de demonstrar abertura ao que o outro é, permitindo que ele vá, aos poucos se entregando para o cuidado que o educador pretende oferecer.

6.2.3. 3ª Oficina – 29/6/2016

Tema: As memórias socioeducativas: reconhecendo a vida do sistema socioeducativo a partir das próprias histórias de vida

Duas semanas se passaram desde o último encontro. Neste ínterim, os servidores se organizaram para escolherem suas lotações no concurso de remanejamento e também foi publicado o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF, o qual era aguardado ansiosamente pela pesquisadora profissional que fez parte da equipe de redação e sistematização.

“Ter participado desse processo foi muito importante, embora sofrido, devido às falhas na comunicação interpessoal e intergrupar, pois me permitiu ter mais experiências de contato com outras pessoas de dentro e de fora da SECRIANÇA o que deu uma noção ampla da rede vinculada à socioeducação no DF e do quanto precisamos aprender a dialogar de forma respeitosa e proveitosa” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

Tendo sido finalmente publicado o documento, antes de iniciar a principal atividade da oficina daquela tarde, solicitou-se ao pesquisador coletivo que lesse o capítulo que trata do histórico das medidas socioeducativas no DF. A intenção era que esse conteúdo fosse utilizado no 5º encontro.

Aquela tarde foi marcada por conhecer um pouco mais das histórias uns dos outros. A proposta era compartilhar as Memórias Socioeducativas a partir das experiências educativas desde a infância até o atual momento no contexto socioeducativo.

“Sendo um conteúdo extenso e complexo, devido cada um ter sua maneira de apresentar a própria história, passei a semana que antecedeu ao encontro, imaginando diversas possibilidades de realizar essa partilha, de modo que não tornasse cansativo e realmente sensibilizasse a todos para o sentido de reconhecer e valorizar as memórias. Já nas vésperas da oficina tive a intuição de fazer uma brincadeira de Amigo Oculto das Memórias” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

Depois do *check-in* e de falar do PDASE-DF, o grupo foi orientado a se separarem em duplas e fossem juntos olhar os cartazes pregados na parede, resgatando a memória do curso. Antes de iniciar o jogo, foi feito um primeiro reconhecimento do sistema que estava ali presente. Foi pedido ao grupo que se posicionasse em círculo conforme a ordem de chegada no SSE-DF, desde a pessoa mais antiga à mais recente, independentemente de idade. Essa configuração foi apreciada por todos e falou-se sobre a valorização da ancestralidade no sistema. Aqueles que ali estavam contribuíram para o sistema ser como era.

“Alguns de nós já trabalhavam para mudar a realidade há quase 30 anos. Outros chegaram há 3 anos e também contribuía. Alguns exerceram vários papéis, ocuparam cargos de gestão desde direção de unidades como o CAJE à coordenadores de medidas e executores de convênio. O importante era saber que todos fazíamos parte do mesmo contexto e éramos responsáveis pelo que acontecia ou não nele, pela qualidade com que as relações se estabeleciam ao longo do tempo” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

No centro havia uma vela representando a “fogueira”, pois a atividade da partilha consistia em sentar em torno dela para compartilhar as histórias. Foi pedido à educadora mais antiga no SSE-DF presente no grupo para acender o fogo em respeito ao seu tempo de trajetória socioeducativa. O jogo consistiu em duas etapas: a primeira, de leitura e confecção da carta e desenho, ocorrida antes do lanche. A segunda, de partilha em torno da fogueira, depois do lanche.

“Recordo de duas atividades que foram marcantes no terceiro encontro, a organização dos participantes por ordem de antiguidade, e o amigo oculto. Foram ações que contribuíram para que os participantes se conhecessem melhor, a primeira mais leve e interativa e a segunda mais intimista e profunda” (Humano, Diário do Socioeducador, 2016).

Fizemos duas danças circulares que serviram para trazer o grupo ao momento presente, estabelecendo a conexão e a atenção que iríamos precisar a partir da próxima atividade.

“Antes da fogueira e retornando do lanche realizamos duas ou três danças. A última delas foi um momento muito bom, em que consegui relaxar um pouco e me conectar com as demais pessoas ao meu redor. [...], durante essa dança, eu me senti muito bem, presente, inteira, conectada e pertencente. Foi uma sensação inebriante, muito forte e gostosa. A partir de então o resto todo do mundo voltou lá para fora e estive presente na aula por um bom tempo” (Aprendizagem, Diário do Socioeducador, 2016).

No jogo do “Amigo Oculto das Memórias” todos os participantes deveriam leva-las impressas, preparadas previamente conforme orientado no primeiro encontro. Esse material foi colocado no chão em torno do centro, virados para que não fossem identificadas. Os papéis foram trocados de lugar pelas Anfitriãs para que cada um pegasse uma história que não fosse a própria. Assim, cada um iria ler apenas uma história. Usando a imaginação, pediu-se que eles se colocassem na condição de gestores de uma equipe, elaborassem uma carta de boas-vindas e fizesse um desenho que reconhecesse o valor daquela pessoa para a equipe na qual ela iria entrar.

Finalizada a primeira parte do jogo, sentados no chão, em círculo, o grupo começou a “revelação” do amigo oculto. Cada um contou um pouco da história do outro, os pontos que chamaram mais atenção e o grupo tentou descobrir de quem era. O amigo leu a carta e mostrou o desenho que foram entregues para o dono da história.

“A partir da atividade percebemos a importância de olhar para nós mesmos e nossos colegas como pessoas, não só como profissionais, valorizando a caminhada de cada um e tornando-se consciente de que estabelecer relações de respeito no ambiente de trabalho favorece o bem-estar dos que ali convivem” (Mariana, Diário da pesquisadora profissional, 2016).

Também fica mais evidente que criar uma política institucional de escuta e cuidado com os servidores é uma estratégia importante para motivá-los a realizar um trabalho de boa qualidade. Além disso, vários educadores identificaram na atividade uma possibilidade que pode ser multiplicada em seus espaços de trabalho.

“Pude olhar para minha própria história respeitando e honrando meu passado e cada linha que ali estava escrita e esse resgate me deixa de herança a responsabilidade de continuar a aprender e multiplicar o que quer que seja para quem quer que seja” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

“Foi diferente de tudo que já vi e vivi até hoje, pois em geral, quando somos recebidos em um novo local de trabalho as pessoas são vistas como profissionais, não como pessoas que têm uma história de vida e experiências tão ricas e que podem não ter nenhuma relação com a profissão. Eu me senti motivada a escrever a carta e fazer com que o colega se sentisse de fato bem recebido, acolhido, a vontade. Mas melhor do que escrever a carta foi ter sido recepcionada pela [...], a quem conheço há pouco mais de dois anos. Receber a carta e o desenho da [...] me deixou bastante emocionada, principalmente porque ouvi elogios que jamais alguém tinha dito, e nem mesmo sei se sou digna deles. Muitos de nós nos emocionamos ao receber nossas cartas e isso tornou o encontro maravilhoso!” (Crescimento, Diário do Socioeducador, 2016).

“Essa atividade me fez pensar que a nossa instituição não tem uma política de escuta, que proporcione momentos de cuidar de quem cuida” (Equilíbrio, Diário do Socioeducador, 2016).

“Entrar em contato com a história da [...] me permitiu perceber o quanto é importante conhecermos o outro a partir dele e não daquilo que dizem a respeito dele ou dela. As linhas escritas pela [...] deixaram visíveis que ali estava uma pessoa que resolveu se despir ao contar a própria história, falando de acertos e erros, de evolução quanto aos seus próprios preconceitos, deixando em aberto que reconhece que sempre estamos em processo de evolução e aprendizagem. Particularmente, essa postura é digna do meu respeito e admiração” (Luta, Diário do Socioeducador, 2016).

Duas pessoas não puderam comparecer naquela tarde. Para não excluí-las desse momento tão significativo elas fizeram virtualmente. As memórias foram passadas por e-mail e, com as orientações, cada uma gravou um vídeo e postou no grupo do *whatsapp* revelando quem tinha tirado e mostrando o desenho e lendo a carta. Uma delas não fez um desenho, apenas. Fez uma colagem com recortes de jornais contando a história da colega, demonstrando muita sensibilidade e criatividade.

“Não pude participar deste encontro. Meu filho adoeceu e fiquei um pouco triste, pois estava com muitas expectativas. Mas fiquei muito feliz quando a Mari nos propôs (aos que não puderam comparecer) o compartilhamento das memórias, desenhos e cartas por meio virtual. Ler a carta da minha colega e poder escrever para ela foi algo muito gratificante. Tanto essa experiência como os outros encontros têm me possibilitado conhecer novas metodologias e atividades que podem ser replicadas no meu espaço de trabalho e com meus pares. O curso tem me permitido reafirmar minha compreensão do tanto que a aproximação com o adolescente como pessoa, independente do papel profissional, é algo necessário para construção do vínculo e para concretização da função de educadora” (Luta, Diário do Socioeducador, 2016).

“Foi uma boa experiência receber uma carta de boas-vindas, já que nesses 22 anos de trabalho isso nunca havia acontecido. Acredito que, se ao chegar no Sistema tivesse recebido essa carta, talvez muitas coisas pudessem ter acontecido de forma diferente” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

“Como não consegui desenhar nada apresentável, tive que usar minha criatividade e resolvi fazer o que chamei de “Álbum de Memórias” para presentear a [...]. Pensei em algo que proporcionasse a ela a oportunidade revistar os melhores momentos da sua própria história” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Algumas pessoas falaram das sensações que tiveram tanto ao terem suas histórias lidas e ressignificadas com a carta e o desenho por outras pessoas, quanto lerem e ressignificarem as histórias dos outros. Demonstraram que há um desconforto nessa relação de acessar e ter acessada a própria intimidade, mas se isso acontecer de forma respeitosa, torna-se gratificante.

“A etapa em que recebi o relato de minha história e a leitura da carta foi um momento menos agradável do ponto de vista afetivo, gerando (em mim) um pouco de ansiedade, talvez pela exposição ou pela expectativa - sentimento modificado após, pela forma cuidadosa como foi feito e por ter me identificado nela” (Humano, Diário do Socioeducador, 2016).

“Quanto ao acesso às memórias de outra pessoa, no início fiquei apreensiva, me senti um pouco invasiva e curiosa e, por fim, muito feliz e honrada pela oportunidade de conhecer as memórias da [...]. Sorri, me diverti e me emocionei com passagens da história dela. Vários pontos me chamaram a atenção, principalmente o respeito que ela tem as suas origens e aos professores que fizeram parte dessa história” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

Estar na posição de gestor, com a responsabilidade de receber alguém em sua equipe exige da pessoa que ocupa essa função a consciência de que é responsável não só pelas questões burocráticas que dizem respeito à rotina de trabalho de uma unidade, mas também pelo cuidado com quem está subordinado às suas orientações.

“A penúltima etapa seria escrever uma carta de boas-vindas para a [...], estando eu na condição de sua “chefe”. Apesar de ter chorado horrores nessa etapa, confesso que foi tão gratificante escrever cada linha que o choro foi de gratidão e boas-vindas...rsrs. Fiquei bastante reflexiva e me coloquei a pensar que EXTRAORDINÁRIO seria para uma liderança conhecer a história dos

membros da equipe, sem nem mesmo conhecê-los ou conhecê-las pessoalmente?! Que FANTÁSTICO seria se chegássemos as Unidades com uma carta de boas-vindas que nos acolhesse de forma a respeitar o que somos e o que construímos até então?!” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Discussão sobre a 3ª Oficina: A descoberta de si pelo olhar do outro

O “clarão” deste encontro possibilitou a percepção do lugar das lembranças em suas vidas e como elas são ressignificadas quando passam a ser conhecidas por outras pessoas. Segundo Clementino de Souza,

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. (CLEMENTINO DE SOUZA, 2007, p. 63)

A troca de reconhecimento e valorização das experiências de vida que englobem os aspectos pessoais e profissionais, permitiu que o grupo se reconhecesse como parte de uma comunidade, desenvolvendo um senso de pertencimento, por descobrir-se tão frágil quanto o outro, merecedor de atenção e respeito. Segundo Josso,

Trabalhar as questões de identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. (JOSSO, 2007, p. 415)

Dessa forma, foi possível mostrarem-se inteiros e, por que faziam parte de um sistema vivo, estavam sendo influenciados pelas experiências alheias. Esse interesse pelo autoconhecimento e conhecimento do outro, contribuiu para fortalecerem os vínculos e estabelecerem relações baseadas na confiança. Ao saber que todos tinham êxitos e fracassos na vida e que toda essa bagagem dava força e segurança para seguir à diante, ficou mais leve compreender e respeitar a si mesmo e àqueles que caminhavam juntos. Perceberam-se mais humanos.

6.2.4. 4ª Oficina – 6/7/2016

Aquela tarde foi dividida em dois momentos, o primeiro, bastante complexo, com o propósito de diagnosticar os principais aspectos que mais inquietavam os participantes no que

dizia respeito ao papel de educadores no contexto das medidas socioeducativas. O segundo momento foi destinado ao fortalecimento de alianças e parcerias entre o grupo por meio de jogo cooperativo em ambiente de área verde, permitindo também um trabalho de percepção ambiental.

Tema do primeiro momento: O papel do educador no contexto das medidas socioeducativas - exercitando o desapego e a abertura para compartilhar inquietações.

No 4º encontro foi utilizado um processo colaborativo em espiral para criar perguntas significativas, indo do mais simples para o mais complexo, do individual para o coletivo. Cada participante escreveu numa folha de papel A4, individualmente, três perguntas sobre o papel do educador que depois foram transcritas para folhas de *flip-chart* permitindo que o grupo se apropriasse das questões comuns. Ao fim dessa primeira etapa do processo 31 questões foram levantadas e o grupo foi orientado a escolher apenas três delas que se tornariam o foco do curso.

As perguntas que emergiram individualmente foram:

1. *Em algum outro momento do SSE no DF houve discussão sobre o papel do educador ou como educador?*
2. *Por que não vemos ao longo do tempo ações intencionadas pelo poder público que fomentem essa abordagem do servidor do SSE como educador?*
3. *Quais autores são referências nessa concepção do educador no SSE?*
4. *Qual a melhor maneira para se estabelecer um efetivo vínculo pedagógico?*
5. *Acompanhar e avaliar a medida/processo socioeducativo, não acaba sendo/gerando uma ambivalência nessa relação?*
6. *O que é fundamental para o trabalho do educador no contexto socioeducativo?*
7. *A atuação do especialista para além do trabalho burocrático de elaboração do PIA e dos relatórios.*
8. *Atuação do educador/ATRS/agente social que está em privação/restrição de liberdade para além da atuação na segurança (vigiar, fazer revista, servir a comida).*
9. *A estrutura, elaboração e conteúdo do relatório avaliativo é satisfatório?*
10. *Sob que referência teórica me apoio para atuar como educador no Sistema Socioeducativo?*
11. *Educar para quê?*
12. *Qual é a relevância da capacitação continuada do educador para avaliar e rever suas práticas? Com que frequência deveriam ocorrer?*
13. *Por que não ocorre, principalmente nas “semis” e UAMAs a divisão do trabalho por equipes, e não por quantitativo de adolescentes como é feito hoje?*
14. *Por que não existe uma padronização de algumas rotinas de trabalho entre as medidas?*
15. *Por que não existem/ocorrem grupos de estudo ou reuniões para se discutir a respeito do papel do educador e quais ações poderiam ocorrer para união das categorias do SSE?*
16. *Como trabalhar com a família quando há conflitos internos?*
17. *O que fazer quando o jovem tem transtorno mental e a família não reconhece?*

18. *Como construir/refletir sobre um projeto de vida quando o adolescente não tem perspectivas (baixa autoestima)?*
 19. *Como esse trabalho acontece em outros Estados do Brasil?*
 20. *O que os operadores do sistema compreendem que seja o trabalho do socioeducador (prático)?*
 21. *O que ainda não fizemos para efetivar o nosso papel enquanto socioeducadores?*
 22. *O que fazer com a interferência político partidária no contexto das medidas socioeducativas?*
 23. *Todo o profissional que trabalha no sistema, que lida diretamente com os jovens socioeducandos tem consciência que exerce o papel de educador?*
 24. *Como mensurar o papel do socioeducador?*
 25. *Qual a diferença do socioeducador e educador?*
 26. *Quais as contribuições específicas do psicólogo o socioeducador pode oferecer em sua atuação com os jovens em cumprimento de MSE's e suas famílias?*
 27. *Como o socioeducador poderia ensinar/estimular/favorecer o desenvolvimento/aprendizagem de empatia, compaixão e proatividade?*
 28. *Como lidar ou ensinar a lidar com as inúmeras faltas "sociais"? (falta emprego, falta educação motivadora, falta saúde)*
 29. *O que um educador tem que fazer para não sofrer influências das diretrizes de cunho religioso (dogmas, conceitos, etc)?*
 30. *Como o socioeducador fará a motivação da equipe que não possui a visão de educador?*
 31. *Como aprofundar o conhecimento?*
- (Produção do grupo, 2016).*

As perguntas escolhidas de cada um dos cartazes foram:

1. *Como construir/refletir sobre um projeto de vida quando o adolescente não tem perspectivas (baixa autoestima)?*
 2. *Qual a melhor maneira para se estabelecer um efetivo vínculo pedagógico?*
 3. *Como o socioeducador fará a motivação da equipe que não possui a visão de educador?*
- (Produção do grupo, 2016).*

Pode-se perceber que o tema principal das questões dizia respeito à ação do educador no contexto das medidas socioeducativas. Elas tratavam das habilidades e atitudes pessoais necessárias para encontrar a melhor maneira de estabelecer relações com o outro, seja esse outro o adolescente ou os próprios colegas de trabalho. Porém, como pensar nesses aspectos com outros colegas educadores, mas que na compreensão do pesquisador coletivo, não tinham essa visão de si próprios e não estavam dispostos a pensar sobre isso?

"Essa atividade me fez pensar quanto nos preocupamos em dar respostas a tudo. E às vezes não queremos perguntar e nem responder. Avalio também que as perguntas, a maioria delas, ficaram circulando no mesmo patamar de dúvidas – como fazer?" (Equilíbrio, Diário do Socioeducador, 2016).

“Saber o que me inquietava foi muito bom. Tive muita dificuldade de fazer a pergunta, mas depois lembrei e foi ótimo perceber que muitos do grupo queriam ter a mesma resposta “Como motivar uma equipe ou profissional que não se vê como educador? Saber que a resposta estava nas nossas mentes o tempo todo foi compensador” (Empatia, Diário do Socioeducador, 2016).

Este foi um importante exercício de desapego, pois as perguntas elaboradas emergiam do íntimo de cada educador e pareciam precisar de respostas naquele exato momento. Porém, apenas três, de mais de trinta questões, poderiam ser escolhidas. Muitos ficaram decepcionados quando souberam que não teriam as respostas naquela tarde.

“As atividades de fazer perguntas sem fim... Bem, não me incomoda fazer perguntas, mas me incomodou pensar que minhas maiores dúvidas não serão respondidas. Comecei a imaginar que, talvez, eu deveria me dedicar um pouco mais a responder algumas perguntas que eu me faço há muito tempo e não necessariamente esperar que essas respostas sejam encontradas em um curso como esse. Esse pensamento me tranquilizou um pouco”. (Aprendizagem, Diário do Socioeducador, 2016).

A proposta de refletir sobre a própria condição de educador, despidendo-se dos outros papéis profissionais, também incomodou pelo menos um dos participantes.

“Algo que ficou me agitando aqui foi essa questão do educador... Eu sempre achei tranquilo dizer que todos nós, que estamos no sistema socioeducativo, devemos ser educadores. Talvez, todos que lidam com crianças e adolescentes e todos que influem essa população, todos deveriam pensar um pouco em si como educadores. Enfim... Também faz todo o sentido pensar que sou uma socioeducadora. Mas me incomodou muito o enfoque como se esse fosse o meu principal papel com as pessoas que atendo. Eu quero ser psicóloga, acima de qualquer coisa. E acredito que, como psicóloga, tenho muito a contribuir na socioeducação. O que me move é a dúvida e os caminhos que encontro que me falam sobre como o psicólogo pode atuar como socioeducador. Eu não sou uma educadora psicóloga, mas eu sou uma psicóloga educadora. E esse é o serviço para o qual eu me inscrevi. E essa é a contribuição que eu acho que devo oferecer” (Aprendizagem, Diário do Socioeducador, 2016).

Outras reflexões originaram novas inquietações e visibilizaram a importância de se fazer perguntas apropriadas para o tema com o qual se lida no cotidiano de trabalho. O uso de uma metodologia adequada para auxiliar nesse processo de descoberta, indo do individual para o grupal, também foi destacado como bastante relevante.

“Estamos tão acostumados a trazer ou querer respostas que muitas vezes esquecemos de nos de fazer as perguntas certas para as angústias que temos. A metodologia utilizada de primeiro elaborarmos, individualmente, 3 perguntas, em seguida e em grupo, tomar conhecimento das perguntas elaboradas pelos colegas e por fim e, também, em grupo decidir de forma consensual qual das perguntas elencadas teria maior importância dentro do sistema socioeducativo foi um processo enriquecedor. Digo isso porque, entrei em um processo de reflexão e me coloquei a pensar em duas questões: será que estamos fazendo as perguntas certas?; será que nossos anseios no sistema não estariam atrelados ao fato de estarmos presos em dar respostas ao invés fazer perguntas”? (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Realizar esse processo de reconhecimento das inquietações do grupo juntos permitiu a tomada de consciência de que não estavam sozinhos e que as respostas poderiam ser mais acessíveis do que parecia. Daí a importância de dar valor ao tempo e dividir as inquietações com os parceiros. Dessa forma ficou mais produtivo construir os processos de busca pelas perguntas e respostas mais coerentes com os propósitos estabelecidos. Isso contribuiu para diminuir o sentimento de solidão entre os participantes que é uma característica atual do sistema socioeducativo.

“Quando compartilhamos nossos pontos de vista acerca dessa atividade, em alguns momentos tive a impressão que já tínhamos algumas respostas. Todavia, me percebi, novamente reflexiva e me fiz outras duas perguntas: será que estamos nos desgastando fazendo perguntas para as quais já temos a resposta?; se estamos nos comportando assim, por que fazemos isso?; será que estamos “roubando” de nós mesmos nosso “tempo de agir” fazendo perguntas que já temos as respostas? Talvez, esse seja um sinal de que temos que inovar para avançar” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

“Perceber que o grupo compartilha das mesmas angústias é algo que traz certo conforto e, ao mesmo tempo, esperança de que podemos buscar juntos pelas respostas” (Luta, Diário do Socioeducador, 2016).

“Essa atividade despertou em mim o interesse em saber quais são as questões que inquietam os demais colegas. Fiquei pensando que poderíamos nos unir para ajudar a solucionar as questões uns dos outros. Acho o trabalho no socioeducativo muito solitário, por isso, eu acho que as coisas não avançam. A atividade suscitou a constatação de que sem união nunca conseguiremos avançar” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

Porém, ainda que tenha sido uma tarde que mobilizou os participantes para pensarem sobre si e seus papéis, algo incomodou a pesquisadora profissional naquele encontro.

“Ainda não estava satisfeita com o processo de levantar inquietações de forma coletiva. Ao chegar em casa olhei as perguntas individuais e vi os cartazes. Percebi que algumas questões não haviam sido transcritas e a maioria eram questões que estavam diretamente relacionadas ao tema principal” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

Vejamos:

1. Quais as contribuições específicas do psicólogo o socioeducador pode oferecer em sua atuação com os jovens em cumprimento de MSE's e suas famílias?
2. Como o socioeducador poderia ensinar/estimular/favorecer o desenvolvimento/aprendizagem de empatia, compaixão e proatividade?
3. Como lidar ou ensinar a lidar com as inúmeras faltas “sociais”? (falta emprego, falta educação motivadora, falta saúde)
4. A estrutura, elaboração e conteúdo do relatório avaliativo é satisfatório?

5. *Em algum outro momento do SSE no DF houve discussão sobre o papel do educador ou como educador?*
 6. *Por que não vemos ao longo do tempo ações intencionadas pelo poder público que fomentem essa abordagem do servidor do SSE como educador?*
 7. *O que é fundamental para o trabalho do educador no contexto socioeducativo?*
- (Produção do grupo, 2016).*

“Fiquei impressionada com essa ausência. E ansiosa também. Perguntei-me sobre o que eu havia dito ou não dito na hora de orientá-los sobre como fazer essa atividade que comprometeu a compreensão do que era para ser feito. As ações pareciam ser simples: elaborar perguntas individualmente; juntarem-se em subgrupos; cada subgrupo deveria transcrever perguntas para um cartaz; depois o subgrupo se dirigia a outro cartaz com perguntas já transcritas por um subgrupo anterior e deveria ler e dialogar sobre as questões que ali estavam e escolherem juntos apenas uma delas. Imergi em reflexões sobre como abordar esse assunto no próximo encontro” (Mariana, *Diário da Pesquisadora Profissional*, 2016).

Discussão sobre o primeiro momento da 4ª oficina: Minhas angústias, nossas angústias... Já não estamos mais sozinhos!

Percebeu-se que neste momento da 4ª oficina, o “raio” iluminou uma vasta extensão da nossa condição no contexto das medidas socioeducativas. Talvez uma das mais significativas para os trabalhadores desse contexto. O grupo descobriu-se enquanto coletivo, por meio de inquietações comuns. O que antes pareciam ser angústias isoladas, de um momento ao outro, passaram a ser do todo. Segundo Josso,

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade (JOSSO, 2007, p. 415).

Essa possibilidade de criar perguntas em um processo espiralado, permitiu ao grupo sair do isolamento e enxergar que existe muito mais em comum do que se imagina. Além disso, foi possível perceber que não é simples buscar no íntimo as inquietações demonstrando que muitas vezes há desperdício de um tempo precioso questionando quando a resposta já é conhecida. Esse tempo poderia estar sendo utilizado para colocar em prática as soluções além de pensar que talvez haja equívoco nas questões, mas se houver união e abertura para essa busca, provavelmente existirá mais condições de descobrir quais são as perguntas-chave que guiarão

para as respostas mais apropriadas a fim de lidar com os desafios do contexto, sem desperdiçar o próprio tempo e o dos adolescentes e seus familiares.

Esse amadurecimento em relação à origem das próprias dúvidas, quando compartilhadas no grupo, favoreceram o passo coletivo adiante para que se inicie uma nova fase de reflexão, um movimento baseado na construção dialógica de projetos capazes de levar em consideração a intersubjetividade com pessoas em condições de planejar, implementar, checar e avaliar com respeito e responsabilidade.

Tema do segundo momento: Fortalecendo alianças e parcerias por meio do cuidado: Mudos guiando cegos

No segundo momento o objetivo foi realizar uma atividade em ambiente de área verde onde as alianças entre os participantes e destes com o papel de educadores puderam ser fortalecidas. Fomos para um parque situado na região do Núcleo Bandeirante onde o grupo fez o jogo Guia de cego ou, como sugeriu um dos participantes, “Mudos guiando cegos”.

Em duplas, uma das pessoas foi vendada e o guia a conduziu em silêncio pela área do parque podendo leva-la a sentir, tocar, cheirar, ouvir outros seres humanos e não humanos. Depois trocaram de situação para que os dois tivessem a oportunidade de guiar e ser guiado.

No momento da roda de conversa tratou-se de como foi estar na condição de guia e de cego sem que houvesse contato verbal. Teve-se a noção do quanto a interdependência do outro e a intersubjetividade foi constante nas relações. Essa experiência revelou sentimentos ambíguos como segurança/insegurança, confiança/desconfiança. Alguns se sentiram melhores guiando, outros sendo guiados. Apresentaram a preocupação de cuidarem daquele que estava sendo guiado, buscando um meio de construir vínculos de confiança com o outro.

“A reflexão que tiro dessa atividade é da dificuldade que eu tenho que confiar plenamente no outro. Por mais que eu tivesse a certeza de que a colega não iria me expor a uma situação de perigo, em alguns momentos eu me senti insegura e “roubei” dando uma rápida olhada para o chão. Sinto-me envergonhada por isso, mas foi algo reflexo. [...] no momento que eu estava conduzindo avalio que não consegui passar a segurança necessária para a minha colega e isso me incomodou um pouco, por achar que não estava sendo suficientemente boa para ela naquele momento. A minha intenção era fazer com que ela experimentasse coisas boas, então busquei conduzi-la para tocar nas plantas” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

O grupo também refletiu sobre o ser educador como aquele que conduz, que caminha junto ao educando, estabelecendo parcerias que permitam a descoberta dos potenciais de cada

um, dos jeitos de educar e de ser educado. Pode-se refletir sobre os caminhos da socioeducação, as formas de estabelecer comunicação com os adolescentes atendidos.

Falamos da importância de enxergarmos a abundância que há em nós como educadores com nossas experiências; no adolescente com as experiências de vida dele e também a abundância de estratégias para estabelecer vínculos de confiança com o outro. Refletimos sobre os equívocos de insistirmos em uma única forma ou numa única resposta por parte do educando, ou do guiado, quando ele pode não estar preparado para aquela forma de aprender, de ser guiado, mas não significa que ele não irá conseguir. Compreendemos ser essencial, enquanto educadores, termos essa consciência para assumirmos a responsabilidade de descobrir quais os melhores meios de educar cada um em sua singularidade para que assim, a educação seja transformadora. Além disso, refletimos sobre o cuidado com que devemos “adentrar a vida do outro”, sempre respeitando a história de vida dele (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

Novas inquietações surgiram a partir dessa vivência.

“Destaco também, o jogo “guia de cegos”, atividade lúdica que demonstrou o quão somos dependentes uns dos outros, fazendo um paralelo com o nosso papel de educadores, sobre a importância de estar ao lado, de se estabelecer uma parceria com os nossos educandos” (Humano, Diário do Socioeducador, 2016).

“A atividade do Mudo sendo Guia do Cego me fez refletir sobre a relação com os adolescentes, pois, muitas vezes, entramos na vida deles para contribuir nas suas trajetórias de vida e, não é fácil “se entregar” numa relação com alguém desconhecido. Me senti menos confortável na função de guia, sendo muda, porque queria falar e não podia. E, às vezes, na relação com o adolescente, temos que ter cuidados para não falar demais, não falar com nossos valores e julgamentos. Achei essa experiência muito válida. A ideia de explorar o que há de abundância nas pessoas e nas coisas, ao invés de nos prendermos nas ausências, é revolucionária. Fez muito sentido para mim. Sinto-me nessa busca com o trabalho, com o adolescente. De focar nas potencialidades e, não, nos desafios. Enaltecer o que há de melhor ajuda na autoestima das pessoas e faz com que essas coisas se destaquem. E o mundo anda muito preso ao que dá errado, aos problemas, às dificuldades. Por isso acho o movimento contrário tão revolucionário. Estou amando cada experiência e aumentando minhas “cartas na manga”. Gratidão resume bem o dia de hoje” (Luta, Diário do Socioeducador, 2016).

“[...] já “contaminada” pelo processo de fazer perguntas eu me fiz uma série de outras indagações referentes ao sistema, questões do tipo: como estamos guiando e nos deixando guiar pelo adolescente e pelo trabalho que precisamos desenvolver com ele?; será que existe um cego e o mudo na relação entre socieducando e socieducador? será que esses papéis hora são invertidos?; será que estamos nos comunicando como deveríamos, mesmo sendo um mudo guiando um cego ou vice e versa?” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Também foi dada atenção ao ambiente no qual são realizadas as intervenções educativas, no caso, as unidades de atendimento do contexto socioeducativo, e que mudar de ambiente pode ser uma estratégia para mudar as relações.

“Fui para a atividade de hoje com uma enorme expectativa devido à notícia de que teríamos um momento ao ar livre. Essa atividade me fez perceber como a mudança no ambiente pode ter um efeito positivo em uma intervenção. A situação me fez lembrar que uma intervenção recente com um socioeducando que estava muito nervoso e inconformado com as regras da Unidade, e que por causa do seu jeito questionador ele estava com dificuldade de vincular com a equipe. Nesse dia, após usar todos os meus argumentos para tentar acalmá-lo, mas em vão, para não desistir dele decidi chamá-lo para tomar um sorvete no comércio próximo da Unidade. Após voltarmos, senti que o nosso vínculo tinha se fortalecido e o jovem estava mais calmo” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

Discussão sobre o segundo momento da 4ª oficina: Caminhando lado a lado, educando pelo cuidado

Neste segundo momento da 4ª oficina, os aprendizados emergentes à luz da cegueira e da mudez simulados mostraram o quão frágeis e dependentes as pessoas podem ser umas das outras. Essa fragilidade que nem sempre é reconhecida de imediato mostra que somos demandantes de cuidado. Essa dependência, que também pode ser chamada de incompletude, manifesta-se de variadas formas em na vida, como observou-se com o jogo, e é o que faz a educação existir.

Essa educação, esse processo de conduzir e se deixar conduzir numa caminhada lado a lado, precisava de vínculos fortes que proporcionassem a sensação de segurança àqueles que caminhavam juntos. Isso só pode acontecer com a abertura para compreender que não há uma única forma de educar, de conduzir e ser conduzido e que se é mestre e aprendiz simultaneamente. Não é somente o adolescente que aprende com o adulto. O adulto também pode aprender com ele, mas, enquanto adultos e profissionais, há uma responsabilidade maior em buscar os meios para que a educação para a liberdade seja um fato.

Paulo Freire (1985, p.1) ao fazer na década de 80 uma reflexão crítica sobre as virtudes da educadora e do educador, ressaltou que essas virtudes não são de qualquer educador, “mas daqueles que estão verdadeiramente comprometidos com a transformação da sociedade injusta e com a criação de uma sociedade menos injusta”. O autor argumentou que as pessoas não nascem com essas virtudes nem às recebem como um presente, mas são uma forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender tudo o que se cria por meio da busca pela transformação da sociedade, por meio da prática.

As virtudes da educadora e do educador que Freire (1985) destacou são: Ser coerente entre o que se diz e o que se faz. Essa virtude enfatiza a necessidade de diminuir a distância entre o discurso e a prática, pois não é aceitável que um educador faça um discurso sobre

libertação e mostre um comportamento de profunda desconfiança dos grupos populares. Dessa forma, Freire (1985) considera que a virtude da coerência é uma virtude libertadora.

Saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio, pois se o educador não sabe escutar os educandos e não se expõe à palavra deles, termina discursando “para” eles. Assim, o educador precisa estimular os educandos a terem gosto e respeito pela pergunta, pois ela é fundamental para a prática. Com isso, é necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta, “porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta” (FREIRE, 1985, p. 3).

Trabalhar criticamente a tensão entre a subjetividade e a objetividade (FREIRE, 1985), pois não se pode transformar a realidade, sem transformar as consciências das pessoas, já que ao mesmo tempo que somos feitos pela história, nós a fazemos. Ter a percepção crítica da realidade não significa que houve uma transformação da consciência.

Diferenciar o aqui e agora do educador do aqui e agora do educando para “respeitar a compreensão do mundo, da sociedade, a sabedoria popular, o senso comum que os educandos têm, bem como evitar o espontaneísmo sem cair na manipulação, que seria assumir uma posição radicalmente democrática (FREIRE, 1985).

Vincular teoria e prática. Viver esta relação de tal forma que a prática não possa prescindir da teoria, pois temos que pensar a prática poder melhorá-la teoricamente, o que demanda enorme seriedade e rigorosidade (FREIRE, 1985).

Praticar uma paciência impaciente para aprender a viver essa relação de maneira que não se rompa a relação entre as duas posturas. Nem ativismo demais, que esquece que a história existe, nem espera demais que afasta da prática social, pois nenhuma das duas contextualiza. A prática das duas juntas colabora para uma prática social contextualizada (FREIRE, 1985).

Ler o texto a partir da leitura do contexto de forma rigorosa, pois a experiência de ler a realidade sem ler as palavras contribui para a compreensão do entendimento das palavras (FREIRE, 1985).

Ao longo da pesquisa e da leitura dos Diários do Socioeducador foram observadas entre os participantes a presença das virtudes apresentadas por Paulo Freire (1985) como a busca por coerência, a disposição de estar no “aqui” do educando, a reflexão sobre a realidade do trabalho socioeducativo a partir da leitura do contexto, trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio, contribuindo para a tomada de consciência da responsabilidade deles enquanto educadores diante de adolescentes demandantes de cuidado e capazes de ensinar e aprender juntos.

Ao se reconhecerem educadores verdadeiramente comprometidos com a transformação da sociedade, é preciso se despir dos próprios julgamentos e pré-conceitos. Para que o outro

acredite que o educador é capaz de conduzi-lo sem machucá-lo, sem feri-lo, é urgente a prática de tais virtudes. E quando se fala de socioeducação, já existem muitas feridas abertas pela violência, seja no adolescente, na família dele, no servidor, na sociedade. Então, enquanto educadores no contexto das medidas socioeducativas, pretende-se curar as feridas que já estão abertas ou abrir novas feridas? Pretende-se tornar os sujeitos envolvidos nesse contexto ainda mais fragilizados mesmo sabendo que isso fragiliza os educadores também? Ou o que se pretende é ensinar a tratar as feridas e preveni-las?

6.2.5. 5ª oficina - 13/7/2016

Tema: Valorizando a história comum no sistema socioeducativo: cuidando de si, do outro, do grupo, da comunidade.

No 5º encontro o propósito foi tratar do histórico do contexto socioeducativo, dando continuidade ao diagnóstico iniciado no encontro anterior onde as questões em comum que mobilizam o grupo foram levantadas para refletir sobre o papel de educador. Os últimos encontros foram dedicados ao reconhecimento das histórias dos participantes da pesquisa. Desta vez foi dada visibilidade à história do contexto, reconhecendo e valorizando os feitos dos antepassados que se dedicaram à socioeducação no DF.

Porém, havia preocupação da pesquisadora profissional, com as questões que ficaram de fora na semana anterior.

Como eu iria abordar a ausência daquelas perguntas? Precisava trazê-las para o grupo o quanto antes. Passei a semana toda pensando na melhor forma de fazer isso. Sabia que resgatá-las de forma consciente exigia um preparo cuidadoso do grupo. Escolhi duas questões que disseram respeito ao contexto das medidas, já que era o que havia sido combinado para esse dia: trabalhar com a história do SSE do DF (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

1. *Em algum outro momento do SSE no DF houve discussão sobre o papel do educador ou como educador?*
 2. *Por que não vemos ao longo do tempo ações intencionadas pelo poder público que fomentem essa abordagem do servidor do SSE como educador?*
- (Produção do grupo, 2016)*

Assim, ao preparar o grupo para lidar com o retorno às inquietações que não foram transcritas para o cartaz, iniciamos a tarde da 5ª oficina com dança circular, alongamentos e exercícios de foco visando o autocuidado. O grupo foi estimulado a olhar nos olhos uns dos outros durante a dança, exercitando o contato visual como uma das formas básicas de estabelecimento de vínculos.

“Teve um momento da dança que a Mariana pediu para que olhassemos nos olhos dos colegas, e complementou dizendo algo com a intenção de destacar que é obstáculo para um trabalho socioeducativo efetivo não olhar nos olhos de quem atendemos. Assim, rapidamente me reporte para os meus atendimentos e lembrei que sempre procuro olhar nos olhos dos jovens que eu atendo, apesar de ter dificuldade de encarar os colegas com o olhar. Parece que quando olho nos olhos de outra pessoa estou tentando estabelecer alguma comunicação pelo olhar, e fico com receio de ser interpretada de modo equivocado” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

Depois passou-se ao “Jogo da Exclusão”, uma forma de experimentar os sentimentos e sensações de ser excluído e excluir de forma consciente, por meio de uma brincadeira, usando a imaginação. Na roda de conversa sobre a vivência, as considerações trataram do respeito aos sentimentos e estratégias adotadas para lidarem com a situação, seja num ou noutro papel.

“Avaliando a minha participação na atividade eu me dei conta da minha dificuldade de excluir a pessoa da conversa, me senti como que desrespeitando a outra pessoa. A postura contrária de tentar me inserir na conversa alheia foi bem mais difícil. Acabou que no nosso grupo teve tom de brincadeira” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

“Muito difícil ignorar o colega que estava na posição de excluído! Quando no papel do excluído, optei por representar alguém inconveniente (“sem noção”), e por isso, não senti o “gosto” da exclusão, como talvez fosse o objetivo da atividade” (Humano, Diário do Socioeducador, 2016).

“Ter que insistir para participar de uma conversa que nem mesmo eu quero fazer parte por não ser aceita, isso é mais difícil para mim. Seria algo como “se não me querem aqui, tudo bem. Também não quero estar em um lugar assim” (Aprendizagem, diário do Socioeducador, 2016).

Surgiram algumas considerações sobre o papel do educador diante do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua situação de exclusão. Tais apontamentos levaram à reflexão sobre a complexidade que envolve a vida em sociedade e o que é esperado enquanto cidadãos e educadores.

“Queremos lidar com as causas da exclusão? E/ou queremos lidar com as consequências da exclusão? A cultura excludente sempre existiu e sempre vai continuar existindo na sociedade? É possível se adaptar à exclusão, à rejeição e viver em harmonia na sociedade? É possível ter sentimento de dignidade e justiça, comportar-se de forma amorosa e empática quando se está em condição de exclusão social? É possível mudar a cultura excludente na qual vivemos?” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

Depois da atividade, houve explanação sobre exclusão/inclusão social, empatia e alegria nas ações, com base no mito do cuidado (Mito de Higino) que fala do significado da palavra humano – *húmus*: terra fértil, que precisa de cuidado.

Feito isso, organizaram-se numa roda de massagem coletiva, onde a essência de alecrim foi usada para massagear uns aos outros enquanto eram realizadas reflexões sobre o autocuidado e o cuidado com o outro. Após esse momento, a atividade da oficina passada sobre as inquietações foi resgatada e tratamos das perguntas que ficaram de fora. Algumas pessoas disseram que provavelmente foi por falta de tempo de transcrever todas e também por não terem compreendido a orientação de como era para ser feita a atividade.

“Posteriormente, a Mariana explicou que na atividade das frases, duas que ficaram de fora ela avaliou como extremamente importantes. Diante disso, perguntou para o grupo, qual foi o motivo daquelas frases terem ficado de fora. A maioria do grupo explicou que foi por causa do tempo” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

Esclarecida essa questão, apresentei as duas perguntas elaboradas que tratavam do contexto das medidas socioeducativas para que fosse feito o *World Cafe* para refletir sobre elas e suas possíveis respostas, usando o histórico registrado no PDASE-DF e as experiências profissionais de cada um deles.

Os apontamentos emergentes com base nas questões foram:

Questão 1: Em algum outro momento do SSE no DF houve discussão sobre o papel do educador ou como educador?

Respostas: Sim. Curso do PRODEQUI; Grupo de trabalho sobre o papel dos psicólogos no SSE e um seminário em 2012; Diálogos Psi, coordenado pelo Conselho Regional de Psicologia; Cursos de capacitação oferecidos pela gestão (terapia comunitária, oficina de multiplicadores de psicodrama e teatro do oprimido, cursos sobre o SINASE). (Produção do grupo, 2016).

Os momentos de elaboração de documentos para atuação dos servidores (PPP) e ações realizadas em grupo nas unidades também foram considerados como de formação:

Construção do Projeto Político Pedagógico – oportunidade mal aproveitada; Criação da carreira socioeducativa; Elaboração do Fluxo das UAMAs; Reuniões de equipes; Grupos de adolescentes/famílias. (Produção do grupo, 2016).

Sobre essa pergunta surgiram alguns comentários que o grupo compreendeu com obstáculos à superação das dificuldades institucionais para tratar do tema, além de novas inquietações:

Mudanças bruscas sem planejamento de formação; muitos anos sem concurso público; gestão composta por “gente nova”; não dar atenção ao “antigo”; chegar chegando é um erro, executar algo exige conhecer o “para quem”; estudamos, fazemos cursos, conversamos e discutimos. Porque é tão difícil aplicar? (Produção do grupo, 2016).

Questão 2: Por que não vemos ao longo do tempo ações intencionadas pelo poder público que fomentem essa abordagem do servidor do SSE como educador?

“Ao longo do tempo teve muita coisa, às vezes pela gestão, outras por iniciativa dos servidores; nem sempre atinge as expectativas; cursos de formação com supervisão externa; precisa ensinar “como ser educador”. Ninguém nasce sabendo; atenção à intencionalidade e aplicabilidade; falta de política de cuidado com o servidor; falta de vontade política que gera: não continuidade nos projetos; a cada nova gestão começa-se tudo de novo o que gera desmotivação mas pode gerar mobilização também; a criação da nova carreira apresenta atribuições mais focadas na segurança; é uma política que não “gera” lucro, que não dá voto; os secretários que assumiram não são da carreira; sobreposição da política sobre a questão técnica; instabilidade, não continuidade das ações; o status da Política Socioeducativa na perspectiva do senso comum é um tema tabu; considerado um público que não merece atenção, marginal em relação às outras políticas, sofre influência da mídia; por que os servidores não se mobilizam para isso? Para formação continuada de qualidade? Para repensar as qualificações?”

(Produção do grupo, 2016)

O pesquisador coletivo avaliou que a atividade contribuiu para compreenderem melhor o SSE-DF e onde estão as dificuldades de perceber as realizações, não só dos servidores antigos, mas as atuais realizadas pelos mais novos também.

“Reconhecemos que não valorizamos o suficiente a nossa própria história enquanto partes de um sistema socioeducativo, inserido num sistema maior, no caso o nosso país. Essa desvalorização nos aspectos macro (Nacional) e micro (Distrito Federal) nos mantém estagnados e sem condições de enxergar os avanços ocorridos e os caminhos para avançar. Porém, tendo oportunidades de compartilhar os conhecimentos juntos, os potenciais para auxiliar a sair dessa condição e transformar a realidade atual puderam ser identificados” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

“Foi rico perceber que o fato de o grupo ter colegas mais antigos e mais recentes no SSE nos permitiu fazer uma troca e mostrar que muita coisa já foi feita nesse sistema e que, com a entrada de novos servidores, muita coisa ficou perdida, mas muita coisa vem sendo construída” (Luta, Diário do Socioeducador, 2016).

“A dinâmica utilizada contribuiu para percebermos que temos tido evoluções positivas e ao longo dos anos, porém tendemos a olhar somente para as ausências e “falhas” que fazem parecer que houveram tentativas, tão poucos avanços e os resultados apresentados, nessa atividade, apresentam o contrário. Muito foi realizado no sentido de encontros, documentos, publicações, capacitações, debates, dentre outras iniciativas que trazem ao debate o sistema socioeducativo e o nosso papel enquanto educadores” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

“[...] a valorização de pessoas importantes e de fatos importantes, poderia nos ajudar a acreditar mais em nós mesmos. E, acreditando, poderíamos fazer mais por nós mesmos. Além

disso, pararíamos com a mania de ficar esperando um salvador da pátria e veríamos que temos nossos heróis e nossas ferramentas. Veríamos nossos erros e poderíamos encontrar formas de acertá-los ou evitar os mesmos erros. Ou errar e entender que estamos errando de novo” (Aprendizagem, Diário do Socioeducador, 2016).

Assim, as reflexões que ficaram sobre os avanços que precisam acontecer no contexto socioeducativo dizem respeito a não começar tudo do zero, mas de resgatar e valorizar os feitos e progredir nas melhorias sabendo que isso exige uma reinvenção de si próprios na medida em que se pretende continuar a fazer parte dessa história. Essa reflexão leva à necessidade de uma ressignificação constante sempre em busca de compreender os papéis que exercidos na vida e, no caso, na socioeducação.

“Minhas conclusões é que não precisamos iniciar todo o trabalho, mas sim retoma-lo. Talvez, será necessário, também, nos reinventarmos para continuar, mas antes devemos reconhecer que muito já foi feito, que vários gestores e colegas tentaram melhorar o sistema, que algumas experiências deram certo e que outras, nem tanto. Considero que é preciso buscar as experiências que deram certo, melhorar aquelas que são necessárias e que não deram tão certo, adaptá-las aos tempos atuais, para, então, tentarmos subir mais alguns degraus para o tipo de sistema socioeducativo que de fato queremos para adolescentes, para suas famílias e para nós, enquanto servidores e cidadãos” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Sobre a forma utilizada para resgatar as inquietações da oficina anterior, a pesquisadora profissional acredita que o sucesso se deveu ao respeito com que preparou o “terreno”, e ter conseguido encontrar um jeito apropriado para lidar com a situação.

Discussão sobre a 5ª oficina: Do cuidado ao diálogo, do diálogo ao cuidado

As lições apreendidas em meio à tempestade da 5ª oficina se referiram à importância do cuidado consigo e com o outro para que houvesse disposição de manterem os vínculos para trabalhar juntos, para fazer aquilo que não podiam fazer sozinhos.

“Quando tive que tratar de assuntos complexos com outras pessoas precisei estar preparada e prepara-las como se prepara um terreno para lançar as sementes que pretendia que germinassem, sabendo que isso não bastava” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

Depois de lançadas as sementes, no caso as questões, foi preciso proporcionar condições para que elas se desenvolvessem com qualidade, no caso a leitura do PDASE-DF (a leitura do contexto) e o uso do processo do *World Cafe* (um jeito apropriado). Sempre a partir de um

pensamento complexo que enxergasse as partes e o todo, incluindo as pessoas de forma responsável no contexto.

Ter os participantes dispostos ao diálogo, atentos e interessados em construir juntos as respostas procuradas e os meios para colocá-las em prática, levou o grupo ao amadurecimento dos frutos que se pretendia colher no caso, as transformações desejadas para o contexto no qual estavam inseridos. Erros e acertos estiveram presentes, mas foi necessário ter humildade para reconhecer a incompletude e ter coragem para assumir verdadeiro compromisso com a mudança. E foi nessa relação recursiva entre cuidado e diálogo, diálogo e cuidado, que se percebe o começo da mudança da cultura, ao mudar a forma de se emocionar e resgatando a essência do humano. Sobre isso, Boff (1999, p. 89) sinalizou a importância de falar da fenomenologia do cuidado.

Por fenomenologia entendemos a maneira pela qual qualquer realidade, no caso o cuidado, se torna um fenômeno para a nossa consciência, se mostra em nossa experiência e molda a nossa prática. Nesse sentido não se trata de pensar e falar *sobre* o cuidado como objeto independente de nós. Mas de pensar e falar *a partir* do cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos. Não *temos* cuidado. *Somos cuidado*. Isto significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. É um modo-de-ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado deixamos de ser humanos. (BOFF, 1999, p. 89)

Por isso o cuidado esteve presente também na forma como a palavra foi destinada ao outro, pois ao dizer de Lajonquière (2010, p. 66) “sem palavra não há educação, não há família, não há nação” o que nos levou a compreender porque a palavra é a ferramenta educativa por excelência, segundo o autor. Então, se palavras deixam marcas naqueles que são ensinados, que elas possam simbolizar as experiências de aprendizado construídas por meio de parcerias entre educador e educando, entre profissionais que se reconheçam, antes de tudo, como humanos.

6.2.6. 6ª Oficina – 20/7/2016

Tema: As contribuições de Paulo Freire, Tistu e da psicanálise para ressignificar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas

Neste penúltimo encontro foi estabelecido um diálogo a partir das contribuições dos autores Paulo Freire (2014), Maurice Druon – O menino do dedo verde – Tistu (2015) e as contribuições da psicanálise na perspectiva de Leandro de Lajonquière (2010). Iniciaram a roda de conversa com a participação de poucas pessoas. Mesmo assim, pode-se compartilhar

percepções, ideias e ideais de como ressignificar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas a partir desse material. O propósito desta roda foi sensibilizar e mobilizar o grupo para que pudessem se aproximar ainda mais da condição de educadores e descobrir o que alimenta seus ideais de transformação da realidade socioeducativa. Foi um momento de estabelecer profunda conexão com a essência de educadores.

“Hoje fizemos a troca sobre as leituras do material e vídeo. Fiquei encantada com os livros sugeridos, especialmente o do Menino do Dedo Verde. Além de ser uma leitura mais simples e uma história, o livro trouxe várias reflexões que pude associar ao sistema socioeducativo, como a ideia de tornar nossos ambientes mais acolhedores e aconchegantes, a crítica à internação associando com o que o Tistu fez com a prisão, ao plantar flores e tornar o ambiente mais bonito. A sensibilidade do personagem diante das coisas mais óbvias da vida é algo muito marcante. Me fez recordar o tanto que às vezes ficamos presos em olhar para a situação do adolescente com uma visão mais técnica e acadêmica, e, nos arriscamos a esquecer de olhar com simplicidade para o ser humano” (Luta, Diário do Socioeducador, 2016).

Com Tistu (2015), o grupo foi sensibilizado para perceber e intervir no ambiente com o propósito de levar vida para ele por meio de elementos naturais como as flores, o que pode contribuir para a transformação das relações socioambientais. Por ser uma leitura emocionante foi capaz de conduzir os leitores a pensarem em melhorias no próprio ambiente e o dos outros.

Com Paulo Freire (2014), reconheceram que homens são sujeitos e não objetos e não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. Freire (2014) considera que não somos uma ilha, somos comunicação, portanto devemos buscar por comunhão, por educarmo-nos junto. O grupo refletiu que educar é possível em qualquer ambiente e isso nos faz ter clareza de que a educação está para além da escolarização, sendo as unidades de atendimento socioeducativo espaços valiosos para isso.

“Percebemo-nos como educadores e educandos capazes de ensinar e aprender uns com outros, independentemente de profissão, porém, quando se trata de aceitarmos papéis profissionais de educadores, há que se ter verdadeiro compromisso com a sociedade. Não podemos fragmentar essa relação às custas de perdermos a compreensão da nossa condição humana” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

Sobre Freud e a Picanálise, Lajonquière (2010) alertou de que enquanto educadores, é preciso salvar a si mesmos, em primeiro lugar, ou seja, cuidar de si para poder cuidar do outro. Precisam assumir a condição de adultos que chegaram primeiro ao mundo e com mais condições de dizer como a vida funciona para as crianças e adolescentes. E, ao destinarem a palavra ao outro, precisam saber onde estão (reconhecer o contexto) e saber o que pretendem enquanto educadores (Qual a finalidade da própria ação? O que está por traz da ação

educativa?). O primeiro a acreditar no valor da própria palavra precisa ser o remetente e não o destinatário.

Assim, a principal reflexão sobre esse momento diz respeito à intencionalidade do educador. Todos os livros lidos durante a pesquisa e o vídeo assistido alertam para estarmos atentos à intenção das nossas ações enquanto educadores.

Em seguida, como havia apenas 6 pessoas nesse dia, foi feita uma roda de conversa para pensarem em soluções comuns para as três inquietações levantadas no 4º encontro. Foi um momento de reencontro com as dúvidas levantadas duas semanas antes, ocorrido depois de o grupo ter tido a oportunidade de dialogar a partir de diversas perspectivas sobre o papel do educador na socioeducação. Nesta atividade retomaram as questões com mais segurança e entusiasmo para responde-las e perceber as possibilidades de ação.

“[...] me senti muito contente com o fato de termos retomado as questões que construímos coletivamente sobre o papel do educador do SSE. No início, pensei que seria algo muito difícil responder a tais perguntas. Mas, depois, nas trocas com os colegas foi perceptível o quanto as respostas estão ao nosso alcance, e o quanto temos condições sim de respondê-las. Ademais, acredito que esse empoderamento nas respostas já é consequência do que vivenciamos, trocamos e aprendemos ao longo do curso. Recordo-me que ao responder às questões, nós já lembrávamos de algumas metodologias que experimentamos ao longo do curso, pensando nelas enquanto estratégias para desenvolver as questões mencionadas. Destaco a questão da construção das memórias educativas, do word café, entre outras” (Luta, Diário do Socioeducador, 2016).

Os registros coletivos nos cartazes foram os seguintes:

1. *Como construir/refletir sobre um projeto de vida quando o adolescente não tem perspectivas (baixa autoestima)?*

Respostas: Criar vínculo com o jovem; ajudar o jovem a entrar em contato consigo próprio; entender a história de vida do jovem; estimular o protagonismo.

2. *Qual a melhor maneira para se estabelecer um efetivo vínculo pedagógico?*

Respostas: Estabelecendo contato empático, aproximação com o jovem. Despertar o desejo; estar atento à intencionalidade das ações; oferecer escuta.

3. *Como o socioeducador fará a motivação da equipe que não possui a visão de educador?*

Respostas: Investir no ambiente; usar metodologias educativas; reconhecer e despertar as potencialidades; escutar o outro; incluir; criar vínculo.

(Produção do grupo, 2016).

Discussão sobre a 6ª oficina: Da visão de educador à ação educativa em socioeducação

Diante dos resultados apresentados, percebe-se que a tempestade de luz que ocorreu por praticamente dois meses, contribuiu com o despertar dos educadores para seu papel diante dos

desafios da socioeducação. Os medos diminuíram a partir do reencontro consigo mesmo, com o desenvolver dos rótulos que sufocavam esses humanos educadores e aos poucos deu-se conta das possibilidades de intervenção para transformar o(s) contexto(s). Os raios clarearam os caminhos e ficou cada vez mais interessante e divertido fazer esse percurso juntos.

Os papéis assumidos ao longo da vida, especialmente os de formação profissional geram muitas expectativas em relação aos deveres correlacionados. Fica-se tão envolvidos por esses papéis que chega um momento que é preciso se despir deles olhar para cada um e olhar para si mesmo, identificando o que ainda faz sentido manter para continuar a caminhada. Se não houver esse cuidado consigo mesmo, de se desenvolver desses papéis de tempo em tempo, corre-se o risco de ficar sufocado, adoecer e comprometer a qualidade do serviço prestado tanto o próprio quanto o da equipe e o do sistema.

“Retirar” os rótulos e olhar para eles, analisando se ainda servem e para que servem, é uma maneira de ser cuidador de si mesmo. Mas, para isso, também se precisa de auxílio, pois do mesmo jeito que o envolvimento com esses papéis foram acontecendo com a influência de outras pessoas e instituições (pais, familiares, professores, amigos, colegas de trabalho, seleções para concursos públicos, igreja, escola, etc), não se consegue retirá-los sozinhos, então é importante reconhecer a interdependência e a necessidade de um pensamento complexo, sistêmico, que não fragmente as relações de si consigo, de si com os outros, de si com o coletivo.

Tistu (2015), Freire (2014) e Lajonquière (2010) a partir de perspectivas diferentes, apresentaram a proposta de sair da superficialidade das discussões “sobre” educação para que se reflita profundamente enquanto pessoas que educam outras pessoas: quem somos nós e o que queremos quando nos colocamos no papel de educadores? Quem são esses a quem eu destino a educação, de onde vêm e porque estão aqui?

Tistu (2015) lembra que, enquanto educadores, é necessário abrir mão das ideias pré-fabricadas, que são ideias mal fabricadas, e se queira saber de onde é que vem os educandos, porque estão onde estão e o que devem fazer neste mundo.

Se só viemos ao mundo para sermos um dia gente grande, logo as ideias pré-fabricadas se alojam facilmente em nossa cabeça, à medida que ela aumenta. [...] Mas, quando a gente veio à Terra com determinada missão, quando fomos encarregados de executar certa tarefa, as coisas já não são tão fáceis. As ideias pré-fabricadas, que os outros manejam tão bem, recusam-se a ficar em nossa cabeça: entram por um ouvido e saem pelo outro, e vão quebrar-se no chão. (DRUON, 2015, p. 14)

Essas perguntas são essenciais na busca pela ressignificação dos papéis de educadores. São perguntas que valem para si e para o outro. Perguntas básicas e profundas que se não forem

feitas cotidianamente, dificilmente a educação para a liberdade será um fato, pois se estará sempre se utilizando das ideias pré-fabricadas sobre si, sobre o outro, sobre o que é educação e socioeducação para lidar com adolescentes autores de ato infracional.

Freire (2014) disse que a mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem. Ora, para que se saiba escolher que mudança se quer fazer, isso implica em saber qual é a missão. É preciso saber quem se é, porque se é, de onde vem, onde está, com quem está e com isso saber para onde poderá ir. Consciente de que é parte de uma totalidade, interagindo com outras partes, que são outras vidas, pode-se realizar o trabalho social. Não há trabalho social feito por um sujeito. O próprio termo – trabalho social - já deixa claro, que é em comunhão. Dessa forma, se a ação transformadora que se deseja realizar é baseada numa concepção humanista não se pode aceitar que uma única pessoa seja a “agente de mudança”, mas *uma* de seus agentes.

Ao fazer emergir esse humano que educa e transforma em comunhão, que influencia e é influenciado, que fica escondido por tantos rótulos acumulados, haverá mais facilidade para compreender o que se pretende enquanto indivíduo e enquanto coletivo. Tendo consciência de onde se está e quem se é, haverá mais disposição para assumir verdadeiro compromisso ético enquanto trabalhadores sociais, especialmente trabalhadores que educam adolescentes autores de atos infracionais. Talvez assim, seja possível enxergar o outro que está investido em seus rótulos assim como nós, sem medo do que a aparência dele possa representar.

Ao sair da visão para a transforma-ção, é preciso fazer um movimento contínuo de reflexa-ção entre visão (o que queremos?) E ação (para onde vamos e como vamos?). Para tomar essas decisões é essencial o estabelecimento de alianças e parcerias fortalecidas, onde seja possível levantar as inquietações juntos e buscar soluções comuns juntos, assim nessa comum-idade de intenções e ações é possível estabelecer uma relação onde todos podem ganhar juntos.

A Resolução nº 119/2006 que trata do SINASE (p. 54), considerou como dimensão básica do atendimento socioeducativo, o estabelecimento de parcerias e alianças estratégicas, pois elas “são fundamentais para a constituição da rede de atendimento social indispensáveis para a inclusão dos adolescentes no convívio social”. Quando alianças estão estagnadas o que costuma acontecer é a pessoa, ou grupos e instituições, quererem agir sozinhas, e quando elas estão fragmentadas, ocorre uma relação ganha-perde, onde há alguém, ou grupos ou instituições, em desvantagem. Tanto numa quanto em outra situação, o adolescente, sujeito demandante do serviço, permanece distante de ser incluído na rede que deveria protegê-lo.

Estando cientes de que educadores somos e que educação devemos oferecer, conseguiremos encontrar um jeito comum e apropriado de fazer socioeducação. Então a pergunta que fica é: Educadores, qual é o nosso jeito comum de fazermos socioeducação?

6.2.7. 7ª Oficina – 27/7/2016

Tema: A sustentabilidade da resignificação do papel do educador no contexto das medidas socioeducativas: passado, presente e futuro.

O propósito do último encontro foi resgatar a jornada feita pelo grupo, sensibilizando-os para a valorização do que construíram e mudaram juntos ao longo de dois meses; mobilizá-los para projetar as práticas das soluções comuns encontradas; elaborar um relatório coletivo sobre a pesquisa que pudesse servir de inspiração para outros trabalhadores do SINASE; e celebrar os É-feitos do grupo.

“Chegamos ao 7º e “último” encontro e a sensação que pairou no ar é o que isso não significaria o fim, ao contrário, talvez o começo de novos olhares e posturas frente aos desafios do trabalhar no sistema socioeducativo. Neste momento, a reflexão de tudo que vivenciamos e apreendemos nos toma a memória, chamando a responsabilidade de sermos multiplicadores de novos e “velhos” conhecimentos. Não poderia deixar de citar o sentimento de gratidão pela oportunidade de estarmos ali, naquele momento e com aquelas pessoas” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Ainda pela manhã, o trio das Anfitriãs da Transformação preparou o ambiente desde o *hall* do andar em que ocorreram as oficinas até as salas que seriam utilizadas. Os cartazes produzidos durante a pesquisa foram colados ao longo do corredor, transformando essa caminhada até as salas numa viagem pelo “túnel do tempo”. Cada um que chegava era convidado a retirar os sapatos para ficar mais confortável e também pensar na simplicidade com que pode caminhar pela história do grupo, livre para dar os passos que precisassem para alcançar os objetivos comuns. Eles foram fotografados e em seguida liam o material no corredor.

Chegando à sala do passado, preparada para que eles pudessem sentar no chão, assistimos ao vídeo produzido por uma das Anfitriãs que sintetizava a caminhada durante o curso. Depois veio a dança de abertura em torno de um centro florido que estava rodeado com os crachás produzidos no 1º encontro. Nas paredes dessa sala estavam os desenhos feitos no jogo do desenho telepático.

“Ao longo do curso tudo foi carinhosamente pensado e organizado pela equipe e no “último” encontro não foi diferente. Ao chegarmos ao local do curso, de pronto e com os pés descalços, fomos convidadas(do) a caminhar em um longo corredor, ou melhor! Fomos convidados e convidadas a entrar em “túnel do tempo” das nossas próprias memórias. Elas estavam distribuídas e coladas nas paredes ao alcance dos nossos olhos, mãos e emoção. Ali, estavam os registros de tudo que tivemos a oportunidade de conhecer e construir durante os seis encontros. Impossível segurar a emoção e sensação de saudosismo, orgulho e surpresa de nos depararmos com tanto conhecimento registrado naquelas paredes” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Em seguida, já na sala do presente, o grupo foi orientado sobre a metodologia do *Open Space* onde experimentaram o caórdico para pensarem em como realizar as soluções comuns encontradas pelo grupo no 6º encontro.

“Após honrarmos o passado, terminamos nossa viagem em uma sala muito bem projetada e decorada para nos levar ao presente e após confortáveis o suficiente assistimos a um vídeo de nós mesmos e esse vídeo nos trouxe a reflexão de que o trabalho está apenas começando. Em outra sala e conscientes de que é preciso continuar o trabalho, simbolicamente nos transformamos em pequenos animais. Seja como “borboletas” ou “abelhas”, ou até mesmo nenhum deles, de alguma forma e por escrito, consolidamos alguns projetos que consideramos poder contribuir positivamente para o sistema socieducativo” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

No fim, as contribuições sobre como realizar foram transcritas para o quadro 15:

Quadro 15: Processo de ressignificação do papel do educador no contexto das medidas socioeducativas

<i>Inquietações</i>	<i>Soluções Comuns</i>	<i>Como realizar</i>
<i>Como construir/refletir sobre um projeto de vida quando o adolescente não tem perspectivas (baixa autoestima)?</i>	<i>Criar vínculo com o jovem; ajudar o jovem a entrar em contato consigo próprio; entender a história de vida do jovem; estimular o protagonismo.</i>	<i>1º acolhimento do adolescente e família: Fazer anamnese; estabelecer um ambiente acolhedor; realizar uma escuta sensível; se colocar à disposição; ser empático; esclarecer dúvidas. 2º Estimular o autoconhecimento: resgatar aspectos relevantes da história de vida do adolescente e da família; fazer levantamento da situação atual 3º Fazer levantamento das expectativas: Construção de um planejamento; estabelecer metas e ações. Fazer levantamento de aspectos facilitadores para o alcance de metas e ações.</i>
<i>Qual a melhor maneira para se estabelecer um efetivo vínculo pedagógico?</i>	<i>Estabelecendo contato empático, aproximação com o jovem. Despertar o desejo; estar atento à intencionalidade das ações; oferecer escuta.</i>	<i>Realizar atividades divertidas com os adolescentes; realizar visitas domiciliares visando conhecer de perto o meio em que vive o jovem; Durante os contatos, manter-se próximo, ver o jovem como um todo e não só como um socioeducando, sendo respeitoso e confiável; escutar/dar voz aos adolescentes; Lembrar sempre de agir com intenções concretas; buscando ter consciência sobre nossas ações e seus efeitos e evitando ações não intencionadas, o agir por agir; Buscar ser sensível e respeitoso com os limites do próximo; procurar ser sempre sincero e verdadeiro e evitar mentir.</i>
<i>Como o socioeducador fará a motivação da equipe que não possui a visão de educador?</i>	<i>Investir no ambiente; usar metodologias educativas; reconhecer e despertar as potencialidades; escutar o outro; incluir; criar vínculo.</i>	<i>Capacitação para as lideranças e equipes (vivencial); Realizar oficinas que ressaltam a potencialidade dos educadores (ex: terapia comunitária, cuidar do cuidador...); Levar as vivências para os servidores nas unidades; Aproximar os servidores das atividades das comunidades; Capacitação da Diretoria de Gestão de Pessoas para lidar com saúde do trabalhador; Buscar recursos disponíveis no SICOP.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da produção do grupo (2016).

Depois do lanche, aconteceu a dança circular para iniciar o próximo momento na sala do futuro.

“Neste ambiente fizemos um momento reflexivo sobre nossa estada neste planeta que atravessa um momento bastante caótico com guerras e crises políticas, socioambientais, educacionais, com origem em valores e crenças humanas que estão refletidas no SSE no qual atuamos. Fomos chamados a colaborar com a transição que ocorre no mundo, atuando no SSE, cuidando da juventude que está envolta por tanta violência e solidão” (Mariana, Diário da pesquisadora Profissional, 2016).

Dessa forma, tendo passado por todo esse processo de formação na perspectiva da Ecologia Humana, onde profundas reflexões sobre que educadores somos e que educadores queremos ser diante dos desafios da socioeducação, chegou o momento de contar para mais pessoas o que vivemos ali. Foi construída coletivamente uma carta para os trabalhadores do sistema socioeducativo.

Inspirados pelo ocorrido n 3ª oficina, com a elaboração das cartas baseadas na história de vida de cada um, estávamos tendo a oportunidade de fazer uma carta para o sistema, contando o que descobrimos sobre ele (sobre nós) e o que acreditamos que é possível acontecer quando mais pessoas se derem conta das potencialidades do sistema.

“Para elaborar essa carta de forma coletiva, transcrevi a carta que ditada pelo grupo. Minha posição era a de mediadora ao receber uma mensagem de pessoas que estavam vivendo uma história significativa de formação profissional para ser transmitida à outras pessoas que não puderam estar presentes. Ali eu mediava a comunicação do grupo com a comunidade socioeducativa” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

Após uma breve meditação para relaxar e entrar em sintonia uns com os outros, iniciou-se o processo da escrita.

“Para mim foi o momento mais especial de toda pesquisa, pois considero que construir documentos, em que todos os que participaram da elaboração saiam com a sensação de realmente terem contribuído para aquilo, é uma das ações mais desafiadoras de serem realizadas num contexto organizacional” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

“A maior parte do tempo eu só ouvia e escrevia o que eles ditavam, fiz pequenas intervenções me posicionando, pois me senti verdadeiramente representada em cada palavra. Levamos em torno de 1h30 para construir essa carta. Avalio isso como algo muito positivo, mostrando que, quando estamos juntos, conscientes do nosso propósito comum, conseguimos fazer coisas que pareciam impossíveis de serem realizadas juntos e em pouco tempo” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016).

A carta pode ser apreciada na epígrafe, no início da dissertação.

Para os participantes, participar da elaboração foi uma forma de registrar o processo e fazer um convite aos colegas do sistema para unirem-se em busca de uma mudança real nas vidas dos adolescentes.

“Empoderados de novas possibilidades é chegada a hora de passearmos no futuro e nesse espaço temporal, juntas(o) escrevemos, coletivamente, uma carta para os colegas do sistema socioeducativo. Carta essa que, além de registrar o processo pelo qual passamos no curso, deixou um convite àqueles(as) que quiserem se juntar a nós, na efetivação de um sistema mais justo e que de fato e de direito provoque mudanças reais na vida dos adolescentes e de seus familiares” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

Depois dessa escrita, chegou o momento de celebrar os É-feitos! A atividade conduzida por uma das anfitriãs convidadas, promoveu a entrega, em dupla, das mudas de alecrim que compunham o centro da sala. Essa entrega simbolizou a partilha do desejo de que cada um saísse dali com alegria e esperança de que vale a pena cuidar de si e dos outros, e que ressignificar o papel de educador contribui para dar sentido à atuação no contexto das medidas socioeducativas. Em círculo, cada um expôs as impressões sobre o processo ocorrido e, ao final, encerraram com abraços!

“De todas as atividades do dia a que mais me tocou foi aquela em que colocamos a mão no coração do colega e recebemos e repassamos boas energias e vibrações, ao final nos presenteamos com uma muda de alecrim” (Crença, Diário do Socioeducador, 2016).

Logo após, foram feitas as avaliações em cartazes sobre os princípios da Ecosocioeducação. Eles marcaram aqueles conceitos que não haviam sido contemplados ao longo do curso. A única ressalva foi sobre a eficácia que, segundo a pessoa que avaliou, só é possível dizer sobre esse aspecto a longo prazo.

Os pontos altos das oficinas: *O grupo; O encontro; Encontros e reflexões; Resgate da história de vida; Desenho telepático; Danças circulares e jogos; Compreensão do ser; União faz a força; Jogo da exclusão; novos conceitos e métodos; ler o menino do dedo verde; carta final; fogueira; meditar (Produção do grupo, 2016).*

Sugestões de melhoria: *Colocar o curso na Escola de Governo para mais servidores terem oportunidade de fazê-lo; articular mais prática e teoria; incluir elaboração de projeto na unidade; incluir atividades para realizarmos no trabalho, em casa; ofertar módulo 2 (Produção do grupo, 2016).*

Nos diários de itinerância sobre esta oficina, foram demonstrados sentimentos de reconhecimento e gratidão pela construção coletiva. Os participantes consideraram ter sido uma oportunidade importante que sinalizou novos rumos para suas atuações como educadores,

inclusive com multiplicação das alternativas apreendidas, bem como auxiliou na lida com a nova fase em suas vidas, a partir do concurso de remanejamento.

“É chegada a hora de fecharmos o ciclo que iniciamos no dia 1º de junho de 2016 e como coincidências não existem, não encerraremos somente esse ciclo, mas também o ciclo em nossas respectivas unidades de atuação. Digo isso, porque a maioria dos participantes do curso, em razão do concurso de remanejamento promovido pela Secretaria da Criança, estarão, a partir do dia 1º de agosto, lotados em unidades diferentes da que atuam, ou então, nas mesmas unidades, porém trabalhando com novos colegas de sistema, ou seja, um novo ciclo de trabalho se iniciará para todos e todas, ou seja, mudanças estarão por vir, quer seja de uma forma ou de outra” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016).

“A primeira coisa que gostaria de mencionar é a minha gratidão em ter podido participar desse momento. De conhecer colegas do sistema que não conhecia, de trocar tantas impressões, sentimentos e experiências; de ter ampliado a minha rede de relações. Considero que saí com uma compreensão maior sobre o meu papel de educadora no SSE e com a certeza de que nós, servidores do SSE, podemos fazer muito; que juntos temos mais força do que imaginamos. Para, além disso, conheci e experimentei novas metodologias de trabalho, que, inclusive, já passei a utilizar na minha prática profissional. [...] Me senti muito respeitada durante todo o processo pelos colegas e pela Mari. E isso, fez com que eu me sentisse a vontade para poder falar o que eu realmente tinha vontade” (Luta, Diário do Socioeducador, 2016).

“A avaliação que faço do curso é muito positiva. Nesse período pude perceber que esse é um caminho viável para as intervenções. Que se não é divertido, não é sustentável. Fiquei com vontade de implementar vários conhecimentos aprendidos no curso. Planejei duas atividades em grupo com a dança circular; fiz uma carta de despedida para uma colega de trabalho que foi para outra Unidade; dei a ideia da carta para a gestora da minha Unidade homenagear os servidores que estavam saindo; usei a ideia da história para homenagear as conquistas positivas da gestão; e por fim dei o livro O menino do dedo verde para o meu chefe para que ele pudesse compreender a minha visão de ser humano e de socioeducação” (Humana, Diário do Socioeducador, 2016).

Discussão sobre a 7ª oficina: A transformação da socioeducação feita por nós

Depois de tantos “raios” a iluminarem os momentos de encontro e partilha dos anseios por transformações, o grupo descobriu o que são capazes de fazer quando estão juntos. Descobriram a importância da alegria e do encontro entre pessoas abertas para o novo, para sustentar a permanente ressignificação dos papéis enquanto educadores, que não é fácil, mas é possível.

O ciclo desse processo de pesquisa de campo/formação continuada foi encerrado com a esperança de que novos tempos estão por vir. Ampliou-se a compreensão de que depende de todos o fortalecimento dos laços e construção de novos caminhos para a socioeducação, ou seja,

por meio da firmeza dos “nós” existentes nessa rede que constitui a socioeducação. Com o resgate da história enquanto grupo de trabalhadores, insatisfeitos com a atual forma de se relacionarem no SSE, permitiram-se transitar por um espaço de formação não tradicional. Descobriram juntos o quanto há em comum e que, na verdade, não estavam sozinhos em suas angústias.

Dar continuidade à reflexão sobre às inquietações levantadas e descobrir soluções e os meios para coloca-las em prática, colaborou para que a multiplicação das ideias e processos apreendidos ocorresse de forma tranquila para além do ambiente do curso, como demonstrado nos registros dos diários dos(as) socioeducadores(as). Esse encontro em torno daquilo que foi percebido e construído juntos contribuiu especialmente para a ressignificação de si, enquanto pessoa movida por intenções e por compreenderem qual pode ser o seu papel no contexto da socioeducação para além das entificações e rótulos.

Morin (2015, p. 101), ao responder à questão colocada por Marx em uma de suas teses sobre Feuerbach, “Quem educará os educadores?”, disse que “será uma minoria de educadores animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão”.

Ora, se esse pequeno grupo, composto por uma minoria dentro do SSE, tiverem a fé na necessidade de reformar o pensamento, de perceberem novos sentidos para seu papel de educadores, não há dúvidas de que são capazes de realizarem tal feito. Dessa forma, esse último encontro que finalizou a pesquisa, passou a ser apenas o começo de uma nova história da comunidade socioeducativa que poderá ser construída por muitas mãos e contada a quem quiser ouvi-la.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este processo da pesquisa-ação/formação continuada proporcionou o vislumbre de como podem vir a ser os dias de convivência no SSE, quando os trabalhadores da socioeducação compreenderem o papel que exercem nas vidas dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Alicerçada num referencial teórico que justificasse tal feito, o que se pretendeu foi fazer emergir um novo paradigma para a socioeducação capaz de transparecer a complexidade do trabalho com adolescentes autores de atos infracionais.

Socioeducar exige trabalho em rede, conseqüentemente, a interação respeitosa entre os servidores e entre estes e os adolescentes e seus familiares é a base para o convívio no contexto socioeducativo. Todavia, é um cenário historicamente marcado por práticas assistencialistas e repressoras o que evidencia a fragilidade dos laços sociais e a necessidade de os trabalhadores encontrarem meios para repará-los, considerando que eles são os adultos que escolheram assumir a função de socioeducadores.

Estando os profissionais inseridos num sistema de alta complexidade, é urgente o desenvolvimento de uma visão e práticas sociais inovadoras baseadas no pensamento complexo e na dimensão ética de inclusão daqueles que só se tornam visíveis na medida em que se confirma a autoria de prática infracional. Ao mudarem a forma de olhar para esses adolescentes e de pensar e realizar o processo de educação, será possível tornar efetiva a garantia de direitos preconizadas pela legislação brasileira.

Sendo o (sócio)educador uma pessoa envolta por diversos papéis sociais e profissionais, precisará despir-se deles para perceber o sentido que têm em suas vidas e poder se aproximar ao máximo do humano que é. Isso demanda a aproximação com outros, especialmente com aqueles trabalhadores do mesmo contexto a fim de encontrarem apoio para ressignificarem suas histórias em comum.

Para realizar essa aproximação, compreendeu-se ser a formação continuada dos trabalhadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) o espaço propício para repensar a ação educativa de forma dialógica. Fazer isso por meio da pesquisa-ação, transformada no Curso de Introdução à Ecosocioeducação, foi uma alternativa que atendeu às demandas dos servidores por cursos interativos ao mesmo tempo em que respondeu ao problema de pesquisa desta investigação: como ressignificar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas?

Para isso, contou-se com a participação de doze servidores do sistema socioeducativo do DF inscritos no curso que foi pensado para acolher pessoas com características, formações

e experiências diversificadas, porém, teve a predominância de pessoas do sexo feminino, especialistas, com formação em Psicologia e que atuavam em Unidades de Atendimento em Meio Aberto. Por isso, é importante reconhecer que o resultado de outras intervenções com grupos constituídos por pessoas com características diferentes também poderá trazer resultados bastante diferentes dos apresentados nesta investigação, o que já é esperado em ações transdisciplinares.

Ainda assim, realizar oficinas de Educação Ambiental aliadas a Pedagogia da Cooperação alicerçadas na Teoria da Complexidade, Ecologia Humana, Transdisciplinaridade e Psicanálise se apresentou como uma estratégia relevante para atingir o objetivo geral de ressignificar o papel do educador no referido contexto. Os resultados mostraram que escrever e partilhar as Memórias Socioeducativas foi um meio eficaz de valorização das próprias histórias de vida e daquelas com quem se conviveu no espaço da pesquisa, tornando as pessoas mais sensíveis a acolher o outro em sua singularidade, melhorando a qualidade das relações e interrelações do grupo e reconhecendo a importância de querer saber mais e melhor da história de vida do adolescente atendido. Além disso, elaborar questões por meio de um processo organizado em espiral, partindo do individual para o coletivo, mobilizou os participantes para perceberem que não estavam sozinhos em suas angústias e receios sobre a ação socioeducativa e que foi mais fácil encontrar as soluções comuns estando juntos.

As metodologias colaborativas como os jogos cooperativos – Desenho Telepático, Guia de Cego, Jogo da Exclusão - contribuíram para sensibilizar e mobilizar os educadores para seu papel, a partir do reconhecimento da subjetividade e da importância de uma escuta sensível, da presença plena junto do outro e do cuidado com a linguagem utilizada seja durante o atendimento dos adolescentes, seja na escrita dos relatórios encaminhados para o judiciário. As leituras e vídeos abordados em roda de conversa colaboraram para fortalecer o compromisso dos participantes com o propósito de uma educação transformadora e libertária.

As cartas de boas-vidas, os procedimentos da Pedagogia da Cooperação - círculo e centro – bem como as danças circulares, a atenção à respiração, e os cuidados da Arte de Anfitriar Conversas Significativas – uso do bastão da fala, responsabilidade compartilhada pelo bem-estar comum e pela organização e melhorias do ambiente - tornaram-se alternativas à prática social dos trabalhadores do SINASE que participaram da pesquisa, o que se deu ainda durante o processo, conforme relatado nos Diários do Socioeducador.

Os aprendizados adquiridos enquanto pesquisadora dizem respeito a busca por aprimorar os conhecimentos e habilidades em facilitar atividades em grupo. Por não se tratar de um “dom”, aprender vivenciando a interação, permitiu o acúmulo de experiência em estar

com pessoas para perder o medo de ver e ouvir o outro e poder construir juntos um caminho diferente e mais coerente com o papel de educadora no sistema socioeducativo.

Dessa forma, para a pesquisa ter adquirido caráter transformador, tanto a pesquisadora profissional quanto os participantes estiveram comprometidos com a verdadeira transformação de si e dos outros, reconheceram a necessidade de estar em comunhão para ressignificar o papel de educador. A diferença esteve também no modo e no tempo de agir, pois existiam várias formas de fazer a mesma coisa, o desafio era identificar qual o tempo mais propício para abordar determinado assunto e qual a forma mais apropriada para tratar com cada um e com o grupo como um todo. Isso exigiu abertura para a mudança e “cartas na manga” para que o propósito da pesquisa não perdesse o sentido.

Assim, conclui-se que pensar sobre o fazer profissional é pensar no significado dos papéis exercidos. Diante da cultura excessivamente competitiva e individualista da atualidade, encontrar tempo para pensar sobre si, sobre o fazer juntos e o que mobiliza a cada um a escolher estar em determinado contexto exercendo determinada função, não é tarefa simples. Quando se descobre que existem mais pessoas que atuam no mesmo contexto interessadas em realizar tal feito, emerge a esperança de que juntar-se a elas pode ser uma forma de amenizar as angústias sobre como fazer a diferença nos espaços de atuação. Foi o que aconteceu ao desejar ressignificar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas.

Muitas portas foram abertas a partir dessa experiência, sugerindo novos estudos por quem se interessar em identificar o que pode mudar no SSE. Saber, por exemplo, como os trabalhadores podem ser motivados à participarem dos cursos ofertados, especialmente os servidores das Unidades de Internação, onde há maior quantidade de ATRS trabalhando em regime de plantão; compreender a relação entre o feminino e o masculino nesse contexto, considerando que ainda temos a socioeducação brasileira fortemente marcada pela cultura patriarcal e machista; investigar a influência do ambiente das unidades de atendimento socioeducativo nas vidas dos sujeitos que ali convivem, por meio dos fundamentos da Psicologia Ambiental; conhecer quais os valores e crenças que permeiam as ações dos socioeducadores, considerando a cultura organizacional.

Espera-se que este trabalho sirva de apoio para fortalecer os vínculos entre os trabalhadores da socioeducação de maneira a subsidiar as reflexões dos indignados com a atual forma de se relacionar nesse espaço, para que busquem mudar o que os incomoda interagindo de forma respeitosa e por meio da diversão, dos questionamentos e da escuta sensível das histórias uns dos outros.

REFERÊNCIAS

- AOH, C. A. O. H. **A Arte de anfitriar e colher resultados que importam.** [S.l.]: <http://www.artofhosting.org/pt-br/o-que-e-a-arte-de-anfitriar/>, 2016.
- ARIMATÉA, D. J. D.; BROTTTO, F. O. **Pedagogia da Cooperação. Caderno de Referência: Esporte.** Brasília: Fundação Vale, UNESCO disponível em: <http://www.projetooperacao.com.br/wp-content/uploads/2015/03/caderno-pedagogia-cooperacao-vale.pdf>, 2013.
- BAPTISTA, G. C. **Tese de Doutorado: Impacto das relações intersubjetivas na implementação da política nacional de atendimento socioeducativo.** Brasília: UnB, 2013.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação.** Brasília: Liber Livro, 2007.
- BISINOTO, C. **Docência na socioeducação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
- BISINOTO, C.; ET AL. **Construção do Projeto Político Pedagógico de Uma Escola Para Adolescentes que Cumprem Medida Socioeducativa de Internação.** Brasília: UnB, 2013.
- BOFF, L. **Saber Cuidar. Ética do humano - compaixão pela Terra.** 16ª. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Lei nº4545 de 10 de dezembro de 1964.** Brasília: Presidência da República, 1964.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei 8069 - Estatuto da Criança e do Adolescente.** [S.l.]: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm, 1990.
- BRASIL. **Lei 12594 - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** [S.l.]: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm, 2012.
- BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.** [S.l.]: Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>, 2013.
- BROTTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência.** 4ª. ed. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- BROTTTO, F. O. **Pedagogia da Cooperação: Cultivando um mundo onde todos podem VenSer juntos.** Florianópolis: Projeto Cooperação, v. Texto preliminar preparado para servir como base de estudo na Pós-graduação em Pedagogia da Cooperação & Metodologias. Versão 4.1, 2014.
- CARDOSO, A. M. R. **Dissertação de Mestrado: Um olhar sobre o contexto familiar do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade.** Brasília: UnB, 2013.

CARMO, M. F. D. **Tese de Doutorado:** A nova face do menorismo: o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. Brasília: UnB, 2015.

CATALÃO, V. L.; PATO, C.; SÁ, L. M. Mapeamento de Tendências na Produção Acadêmica sobre Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 213-233, dezembro 2009.

CERQUEIRA, T. C. S. **(Con)Textos em Escuta Sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CHRISTAKIS, N. A.; FOWLER, J. H. **O poder das conexões:** A importância do networking e como ele molda nossas vidas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CLEMENTINO DE SOUZA, E. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

CODEPLAN. **Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal**. Brasília: [s.n.], 2013.

CONANDA. **Resolução nº 119 de 11 de dezembro de 2006 que aprova o SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

CORRÊA, R.; DANSA, C.; PATO, C. Educação Ambiental e Ecologia Humana: Contribuições para um debate. In: MARQUES, J. (org.) **Ecologias Humanas**. 1ª. ed. Feira de Santana BA: UEFS, 2014. p. 207-216.

COSTA, A. C. G. D. **Parâmetros para a Formação do Socioeducador:** Uma proposta Inicial para Reflexão e Debate. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

COSTA, A. C. G. D. Promenino Fundação Telefônica. **Promenino**, 2008. Disponível em: <www.promenino.org.br/noticias/arquivo/antonio-carlos-gomes-da-costa-a-politica-de-atendimento>. Acesso em: 5 outubro 2016.

DELORS, J. E. A. **Educação:** Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO e Fundação Faber-Castell, 2010.

DISTRITO FEDERAL, G. **Lei nº 5184 de 23 de setembro de 2013**. Brasília: [s.n.], 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Criação da carreira socioeducativa no quadro de pessoal do Distrito Federal e dá outras providências. Lei 5351**. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2014.

DRUON, M. **O menino do dedo verde**. 99ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

FRANCO, A. D. Escola de Redes. **Para fazer netweaving**, 2008. Disponível em: <escolaredes.net/profiles/blogs/para-fazer-netweaving>. Acesso em: 2 fevereiro 2016.

FREIRE, P. **Virtudes do Educador**. [S.l.]: <https://escrevivencia.flies.wordpress.com/2016/02/virtudes-do-educador.pdf>, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 36^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, C. C. **adolescentes autores de atos infracionais e histórias de vida: cosntruindo histórias em intervenção grupal no contexto da medida socioeducativa de liberdade assistida.** (Dissertação de Mestrado) Brasília: UnB , 2012.

GONÇALVES, N. P. **Dissertação de Mestrado: O transtorno da internação: o caso dos adolescentes com transtorno mental em cumprimento de medida socioeducativa de internação.** Brasília: UnB, 2011.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/ RS, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LAJONQUIÈRE, L. D. **Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEAL, M. L.; CARMO, M. F. D. Módulo 2: O Sistema de Garantia de Direitos e o Paradigma da Proteção Integral do Adolescente. In: OLIVEIRA, C. B. E. D.; MOREIRA, P. C. B. P. **Docência na Socioeducação.** Brasília: UnB, 2014. Cap. Eixo V, p. 195-204.

MACHADO, L. M. C. P. A percepção do meio ambiente como suporte para a educação ambiental. In: POMPEO, M. L. M. **Perspectivas na Limnologia no Brasil.** [S.l.]: União, 1999. p. 1-13.

MARINHO, F. C. **Dissertação de Mestrado: Jovens egressos do sistema socioeducativo: Desafios à ressocialização.** Brasília: UnB, 2013.

MARIOTTI, H. **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade.** São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARIOTTI, H. Prefácio. In: MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 9^a. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001. p. 7-18.

MARQUES, J. (Org.) **Ecologias Humanas.** 1^a. ed. Feira de Santana - BA: UEFS, 2014.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MDS. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf, 2014.

MIRANDA, T. A. **Dissertação de Mestrado: Adolescência e medida socioeducativa de liberdade assistida: uma perspectiva psicanalítica.** Brasília: UnB, 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, E. **O método 2: A vida da Vida**. 3ª. ed. Portugal: Publicações Europa América, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma - reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento - Transdisciplinaridade. In: **CETRANS Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: USP, 2000. p. 9-25.

NOGUEIRA, E.; VERGNE, C. Apresentação. In: MARQUES, J. **Ecologias Humanas**. 1ª. ed. Feira de Santana - BA: UEFS, 2014. p. 7-8.

OLIVEIRA, J. G. **Dissertação de Mestrado: A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente**. Brasília: UnB, 2010.

ONU. **Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil**. Princípios Orientadores de Riad. Assembleia Geral das Nações Unidas: [s.n.]. 1990.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. 1ª. ed. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

ORTEGAL, L. R. D. O. **Dissertação de Mestrado: A medida socioeducativa de liberdade assistida: fundamentos e contexto atual**. Brasília: [s.n.], 2011.

PDASE. **I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal**. Brasília: Governo de Brasília, 2016.

PIAZZETTA, C. M. **Danças Circulares sagradas e cirandas (Encontro de Musicoterapia FAP-PR)**. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/Encontro_musicoterpia/OFICINA_Dancas_Sagradas.pdf, 2009.

PNAS. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004; Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

PRIEST, J.; DAVID, L.; BOCKELBRINK, B. **Sociocracia 3.0: uma linguagem de Padrões baseada em princípios para a colaboração consciente**. Curso ministrado em Brasília em março de 2016. ed. Brasília: www.thriveincollaboration.com, 2016.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SDH-PR. **Levantamento Anual SINASE 2013**. Brasília: Coordenação Geral do SINASE, 2013.

SILVA, S. C. E. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 14, p. 96-118, jan./jun. 2012.

SOARES, L. M. B. **Dissertação de Mestrado: Trabalho e Estresse - Um estudo com Agentes Socioeducativos**. Brasília: UnB, 2013.

SOUZA, L. A. D. **Dissertação de Mestrado:** Da liberdade à privação: a significação de medidas socioeducativas para adolescentes e familiares. Brasília: UnB, 2011.

SUBSIS. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal - Internação.** Brasília: Secretaria de Estado da Criança , 2013.

SUBSIS. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal - Semiliberdade.** Brasília: SECRIANÇA, 2013.

TJDFT. **Comemoração dos 40 anos da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal.** <<http://www.tjdft.jus.br/publicacoes/edicoes-especiais/livros/40-anos-da-vara-da-infancia-e-da-juventude-do-df>> ed. Brasília: Vara da Infância e da Juventude do DF, 2007.

TJDFT. Poder Judiciário da União. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Medidas Socioeducativas.** Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/informacoes/medidas-socioeducativas-1>>. Acesso em: 15 fevereiro 2016.

VARELA, F. J.; MATURANA, H. R. **A Árvore do Conhecimento:** As bases biológicas da Compreensão Humana. 9ª. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

VARELLA, J. F. **Dissertação de Mestrado:** Medidas socioeducativas em meio aberto: perspectivas a partir de uma unidade de atendimento do Distrito Federal. Brasília: UnB, 2015.

WEIL, P. **A Arte de Viver a Vida.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YANNOULAS, S. C. Módulo 2: A Escola como Instrumento de promoção e Garantia de direitos. In: BISINOTO, C. **Docência na Socioeducação.** Brasília: UnB, 2014. Cap. Eixo VI, p. 245-256.

YOKOY DE SOUZA, T. **Tese de Doutorado:** Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação. Brasília: UnB, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Conteúdo de divulgação do Curso de Introdução à Ecosocioeducação

Curso de Introdução à Ecosocioeducação

SOBRE O CURSO: Trata-se de uma pesquisa-ação (Pesquisa de Mestrado Acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB) que tem como propósito atender às demandas dos servidores públicos da Carreira Socioeducativa do Distrito Federal por formação continuada, bem como contribuir para a ressignificação do papel do educador no contexto das medidas socioeducativas, a partir de oficinas vivenciais fundamentadas na teoria da Complexidade e na Transdisciplinaridade na perspectiva da Educação Ambiental e Ecologia Humana. Espera-se proporcionar espaço de diálogo e reflexão sustentável sobre o exercício profissional dos participantes de modo que possam destinar um olhar apreciativo para seu papel de educadores, mobilizando-os para uma atuação mais sensível junto aos adolescentes autores de atos infracionais além de propor alternativas para a prática social dos trabalhadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. **METODOLOGIA:** Pesquisa-ação com oficinas vivenciais na perspectiva da Educação Ambiental e Ecologia Humana realizadas semanalmente em 7 encontros presenciais de 4 horas cada. O curso/pesquisa será realizado nos meses de junho e julho de 2016 na modalidade semipresencial em 60 horas, sendo 28 horas presenciais e 32 horas de leituras e produção de textos, certificado pelo CFORM-UnB. **PÚBLICO DE INTERESSE:** Servidores públicos efetivos da Carreira Socioeducativa do Distrito Federal: Especialistas socioeducativos (assistentes sociais, pedagogos e psicólogos), atendentes de reintegração socioeducativos e técnicos socioeducativos vinculados à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS) da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal (SECRIANÇA).

VAGAS LIMITADAS: 20 vagas (4 atendentes de reintegração socioeducativos, 4 assistentes sociais, 4 psicólogas(os), 4 pedagogas(os), 4 técnicos socioeducativos) independentemente da medida socioeducativa em que atua. **CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CURSO/PESQUISA:** Os participantes serão selecionados por ordem de inscrição desde que atendam aos requisitos abaixo: servidor público concursado do Quadro de Servidores da Carreira Socioeducativa do DF; Efetivo (aprovado em estágio probatório); Ativo na Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (que não esteja gozando de alguma licença do trabalho ou cedido para outra Secretaria de Estado ou Subsecretaria); Mínimo de três anos de atuação no Sistema Socioeducativo do DF (seja diretamente com adolescentes e/ou como gestor de alguma das Unidades de Atendimento em Meio Aberto, Semiliberdade e Internação).

INSCRIÇÕES: 17 de maio à 31 de maio de 2016.

LOCAL DA REALIZAÇÃO: Centro Espírita Sebastião “O Mártir” – 3ª Avenida, Área Especial 5, Módulos M, N, O, Núcleo Bandeirante - DF

DATAS: 1º, 8, 15, 29 de junho e 6, 13 e 20 de julho de 2016. (Quartas-feiras) **HORÁRIO:** 14h - 18h **CONTATO:** ecosocioeducacaodf@gmail.com e pelo telefone (61)8172-9269 (VIVO)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISADORA/FOCALIZADORA DO CURSO: Mariana Torres Behr graduou-se em Serviço Social pela Universidade de Brasília no ano de 2005. Pós-graduada em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família pela Universidade Castelo Branco - UCB em 2008, atuou nas Políticas de Saúde (Hospital das Forças Armadas 2005-2010) e Assistência Social (Lar Francisco de Assis e Instituto Integridade - Lar dos Velinhos Maria Madalena, Creche Irmã Elvira e Instituto de Gerontologia - 2010 e CREAS Samambaia em 2013). É servidora pública da Carreira Socioeducativa do DF - Especialista Socioeducativo - Assistente Social desde outubro de 2010. Atuou durante 3 anos na Unidade de Atendimento em Meio Aberto - UAMA Recanto das Emas, supervisionou por 6 meses a UAMA Gama em 2013 e foi coordenadora da COORDEMA (Coordenação de Meio Aberto - SUBSIS) por 5 meses em 2014, tendo seguido como assessora técnica desta mesma coordenação até janeiro de 2015. Participou da equipe de Redação e Sistematização durante a elaboração do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do DF - PDASE (ainda não publicado) até afastar-se para estudo em abril de 2015. É mestranda em Educação na Faculdade de Educação - UnB, sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Pato, na linha de pesquisa Educação Ambiental

e Educação do Campo, Eixo de interesse: O comportamento ecológico no contexto socioambiental brasileiro: relações e interrelações. Simultaneamente ao mestrado, no ano de 2015, realizou a pós-graduação em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas - Projeto Cooperação e UNIBR - com o intuito de conhecer alternativas práticas capazes de sensibilizar e mobilizar pessoas para desenvolverem ações e conversas significativas, cooperativas e transformadoras junto a grupos e comunidades. Complementando esse processo de (trans)formação pessoal e profissional, realizou cursos introdutórios em Comunicação Não-Violenta, Dragon Dreaming (método para realização de projetos colaborativos, criativos e sustentáveis), Sociocracia 3.0 e Facilitação Gráfica e Registros Visuais. Acredita no movimento de ressignificação dos papéis sociais que cada pessoa, grupo e comunidade exercem no mundo por meio de abordagens holísticas integrativas e transdisciplinares que visem a educação para a liberdade.

DADOS PARA CERTIFICAÇÃO DO CURSO

Ao responder as perguntas abaixo você estará fornecendo informações para que o CFORM-UnB forneça o certificado de participação no Curso de Introdução à Ecosocioeducação.

1. NOME COMPLETO;
2. DATA DE NASCIMENTO;
3. NATURALIDADE;
4. NÚMERO DO RG (REGISTRO GERAL DA CARTEIRA DE IDENTIDADE);
5. NÚMERO DO CPF (CADASTRO DE PESSOA FÍSICA);
6. ESCOLARIDADE;
7. ANO DE FORMAÇÃO;
8. ENDEREÇO;
9. TELEFONE;
10. E-MAIL

DADOS PARA A PESQUISA

Ao responder as perguntas abaixo você estará fornecendo informações que servirão para a seleção dos participantes da pesquisa-ação/curso. Os critérios de seleção foram informados na seção 1.

11. VOCÊ É SERVIDOR PÚBLICO CONCURSADO DO QUADRO DE SERVIDORES DA CARREIRA SOCIOEDUCATIVA DO DF? *
12. QUAL É O SEU CARGO? *Atendente de Reintegração Socioeducativo - ATRS; Especialista Socioeducativo - Assistente Social; Especialista Socioeducativo - Pedagogo; Especialista Socioeducativo - Psicólogo; Técnico Socioeducativo
13. DATA DE ENTRADA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DF
14. VOCÊ ESTÁ AFASTADO DO TRABALHO (licença para estudo, licença prêmio, licença maternidade, etc)?
15. VOCÊ ESTÁ CEDIDO PARA OUTRA SUBSECRETARIA OU SECRETARIA DE ESTADO DO DF?
16. EM QUE UNIDADE DA SUBSECRETARIA DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DF VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE?
17. FAÇA UM RESUMO DA SUA TRAJETÓRIA DE TRABALHO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO DF
18. PARA VOCÊ, O QUE É SER EDUCADOR NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS?

DADOS PARA CONFIRMAÇÃO DE INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA/CURSO

Ao responder as perguntas abaixo você estará confirmando o seu interesse em participar de uma PESQUISA DE Mestrado Acadêmico que utilizará como estratégia de coleta de dados o CURSO DE INTRODUÇÃO À ECOSOCIOEDUCAÇÃO. Caso seja selecionada(o) você receberá detalhes da pesquisa/curso em seu e-mail.

19. VOCÊ ESTÁ CIENTE DE QUE ESTE CURSO É TAMBÉM UMA PESQUISA DE Mestrado Acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB
 20. OS OBJETIVOS DO CURSO E METODOLOGIA A SER UTILIZADA SÃO DO SEU INTERESSE? POR QUÊ? *
- VOCÊ ESTÁ CIENTE DO LOCAL DO CURSO E SE DECLARA DE ACORDO COM ELE

Apêndice B - Mensagem de boas-vindas encaminhada por e-mail aos participantes da pesquisa

Olá!

Que bom que você vem!

Se você está recebendo esse e-mail é porque será um dos participantes do Curso de Introdução à Ecosocioeducação!

Desde já manifesto minha gratidão pela sua participação nesta pesquisa-ação cujo tema é a ressignificação do papel do educador no contexto das medidas socioeducativas. Este trabalho acadêmico só está sendo concretizado e poderá dar os frutos esperados porque você aceitou o convite de cuidar da ideia semeada que já não é só minha, agora é nossa!

Peço a gentileza de ler as seguintes orientações para o bom aproveitamento do curso.

O curso de Introdução à Ecosocioeducação é uma proposta de formação continuada para trabalhadores do Sistema Socioeducativo que visa resgatar o sentido do papel de educadores no contexto de medidas socioeducativas por meio de vivências em oficinas norteadas pela Educação Ambiental. Além de ser uma oportunidade de formação profissional ela visa o crescimento e transformação pessoal, grupal e comunitário de forma holística, por isso as atividades são fundamentadas na Ecologia Humana, na Transdisciplinaridade e na Teoria da Complexidade.

Assim, encorajo você a vir com o coração e mente abertos para experimentar novas possibilidades de como realizar o seu trabalho com adolescentes autores de atos infracionais vivendo sua profissão com um outro sentido.

Por ser uma vivência **é importante que todos sejam pontuais**, é a conexão entre os participantes que cria a sinergia do curso.

Focalizadoras do Curso/pesquisa

Para que as atividades aconteçam com tranquilidade e compromisso com a qualidade contaremos no decorrer do curso com a co-focalização de duas colegas de Subsecretaria do Sistema Socioeducativo:

- PCRB: ATRS com formação em Psicologia, trabalha na UAMA Taguatinga e já participou de oficinas de Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas em 2015;

- TFC: Especialista - Psicóloga, trabalha na UAMA Guará e está realizando curso de Ecopsicologia.

Local do Curso

O curso ocorrerá no Centro Espírita Sebastião O "Mártir" - CESOM - localizado na 3ª Avenida, Área Especial nº 5, Módulos M, N, O - Núcleo Bandeirante - DF. Este local foi gentilmente cedido pela direção da instituição que acolheu o propósito da pesquisadora que, tendo sido frequentadora da instituição e moradora do bairro, identificou o espaço como um ambiente tranquilo durante o dia, adequado para as atividades que iremos realizar.

Mapa do local: <https://goo.gl/maps/Gt1RJxfoYK52>

Chegando no CESOM

Pedimos que todos se dirijam diretamente para o local do curso, 3º andar, sala 14. Há uma pessoa responsável pelas instalações do CESOM, o nome dela é Maria, que pode auxiliar a encontrar a sala. Neste espaço será realizado o credenciamento que ocorrerá de 13h45 às 14h15. Neste momento será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para que você leia e confirme sua participação na pesquisa. No momento do credenciamento deverá ser assinada a lista de presença do CFOR - UnB, garantindo a sua certificação.

Alimentação

Considerando a pegada ambiental do evento não iremos fornecer copos descartáveis, pedimos que você leve de casa um copo/caneca.

Haverá um bebedouro de água na própria sala para facilitar o acesso.

Teremos intervalo para lanche das 15h45 às 16h. Sinta-se a vontade caso queira levar algo e compartilhar com o grupo.

Programação do Curso

Segue um breve roteiro da 1ª oficina. É muito importante que todos observem o cumprimento do horário. Lembrando que o curso é uma vivência e a presença desde o dia 1º de junho de 2016, às 14h

é muito importante, pois neste dia haverá contextualização dos participantes sobre o tema e construção dos acordos de convivência grupal.

1º/6/16

13h45-14h15 - Credenciamento no curso.

14h15-15h45 - Roda de Abertura; Atividade de Reconhecimento; Partilhas de expectativas; Princípios da Complexidade, Transdisciplinaridade, Educação Ambiental e Ecologia Humana.

15h45-16h00 - Re-creio

16h00-18h00 - Contextualização sobre a pesquisa; Acordos de Convivência; Check-out

As atividades das oficinas seguintes serão compartilhadas conforme o andamento do curso.

Material para o curso

Traga sua caneta ou lápis, seu caderno ou bloco de anotações. O curso visa um equilíbrio entre a teoria e a prática. Não há uma apostila específica para este curso considerando que os dados coletados durante a pesquisa servirão para a proposição de alternativas para a prática social dos trabalhadores do SINASE, isso significa que o grupo colaborará para construir o material que poderá ser utilizado futuramente, após publicação dos resultados da pesquisa, pelos interessados na abordagem da Educação Ambiental e Ecologia Humana.

Será solicitada a leitura de dois livros, os quais serão encaminhados em PDF por e-mail.

Certificado

O certificado será fornecido pelo CFORM-UnB. Além da frequência, serão observados aspectos como a pontualidade, a participação e interação com os colegas durante o curso. Não deixe de assinar a lista de frequência que irá circular nos primeiros momentos do curso. A pesquisadora/focalizadora Mariana solicitará atividades individuais e grupais que servirão de dados para análise de conteúdo da pesquisa bem como para a certificação.

Como vir?

- a) com a sua alegria, coragem, curiosidade, vontade de se conectar com as pessoas e de ressignificar o seu papel de educador no contexto das medidas socioeducativas;
- b) com roupas e sapatos confortáveis para realizar atividades de relaxamento, danças e jogos cooperativos;
- c) com um casaco a tira colo considerando que o inverno está chegando e ao anoitecer o frio nos fará companhia.

Seguimos juntos no mesmo fluxo.

Um abraço e até breve,

Mariana Torres Behr

Especialista Socioeducativo - Assistente Social

Pós-graduanda em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas - Projeto Cooperação e UNIBR

Mestranda em Educação - FE - UnB

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas”, de responsabilidade de Mariana Torres Behr, aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, inserida na linha de pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta pesquisa está sendo realizada sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Márcia Lyra Pato. O objetivo desta pesquisa é ressignificar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas, sensibilizando os servidores da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal - SECRIANÇA - para o seu papel de educadores, mobilizando-os para uma atuação mais sensível junto aos adolescentes autores de atos infracionais bem como propondo alternativas para a prática social dos trabalhadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Assim, gostaria de consultá-la(o) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com esta pesquisa-ação que acontecerá por meio de oficinas vivenciais em grupo na perspectiva da Educação Ambiental e Ecologia Humana em 7 (sete) encontros presenciais com, no máximo, 20 participantes. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a emissão de informações que permitam identificá-la(o). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, textos produzidos, gravação de voz e fotografias, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de gravador de voz, registro fotográfico das atividades realizadas, textos produzidos tanto individualmente quanto coletivamente e diário de bordo da pesquisadora. É para estes procedimentos que você está sendo convidada(o) a participar. Os prováveis riscos relacionados à participação na pesquisa dizem respeito aos comuns da interação grupal como, por exemplo, discordâncias de opiniões, que serão mediadas pela pesquisadora ou ainda, lesões que podem advir de exercícios físicos em jogos e danças, para o qual você está livre para decidir participar ou não. Espera-se com esta pesquisa despertar os participantes para uma atuação sensível, mobilizada e empática ressignificada enquanto educadores de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas bem como motivá-los a transformarem as realidades sociais existentes no referido contexto, construindo alternativas de trabalho baseadas no diálogo e no respeito mútuo. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Se você tiver dúvidas em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 8172-9269 ou pelos e-mails behrmariana@gmail.com e ecossocioeducacaodf@gmail.com. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da Dissertação final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica e na comunidade socioeducativa. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura da (o) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice D – Informações sobre perfil dos servidores da SECRIANÇA - DF



OUV-DF - Sistema de Ouvidoria do Distrito Federal

Protocolo : In-005463/2016

Abertura : 12/09/2016 22:45:05

Assunto: Portal do Governo de Brasília

Localização Atual: CRIANÇA - Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude

Local do Fato: SAA Q 1 CL Lt C

Região Administrativa: RA XXIX SIA - Setor de Indústria e Abastecimento

Relato: Boa noite! Meu nome é Mariana Torres Behr, Especialista Socioeducativo - Assistente Social, da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF. No momento estou fazendo Mestrado na Faculdade de Educação - UnB e preciso dos seguintes dados sobre os servidores da SECRIANÇA: 1. Quantidade total de servidores (efetivos e contrato temporário) 2. Quantidade por sexo (feminino e masculino) 3. Quantidade por especialidade (Especialistas, Atendentes de Reintegração Socioeducativos, Técnicos Socioeducativos) 3.1. Especialistas: Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos. 4. Faixa etária dos Servidores. Necessito dos referidos dados para compor a dissertação cujo tema é: A ressignificação do papel do educador no contexto das medidas socioeducativas. Desde já agradeço a atenção! Mariana Torres Behr Matrícula GDF: 197949-3 Matrícula UnB: 15-0052286

Respostas

Tipo de Resposta : Definitiva

Data: 03/10/2016 09:50:26

Texto: Prezado Cidadão, Informamos que seu protocolo, de número 005142/2016, foi encaminhada, no prazo previsto pelo art. 5º, da Lei nº 4.896/2012, para a Subsecretária de Administração Geral -SUAG, e que foi aberto procedimento administrativo, para apuração dos fatos levantados. Uma vez aberto o procedimento administrativo para averiguação das questões apontadas, segue resposta do protocolo IN-005463/2016, conforme solicitado : 1- QUANTIDADE TOTAL DE SERVIDORES : 2.239 SERVIDORES Efetivos : 1579 ; Contratos temporários : 459 ; OBS: Servidores comissionados: 201. 2- QUANTIDADE POR SEXO : Feminino : 1.212; Masculino: 1.127 3- QUANTIDADE POR ESPECIALIDADE: Especialistas: 270; Atendentes de Reintegração Socioeducativos: 958; Técnicos Socioeducativos; 165 ; 3.1- ESPECIALISTAS : Assistentes Sociais : 77 ; Psicólogos : 87; Pedagogos: 73. 4- FAIXA ETÁRIA DOS SERVIDORES: Entre 22 a 69 anos, portanto com as diligências respondidas encerramos neste momento sua manifestação e aproveitamos para solicitar que o acompanhamento passe a ser pelo o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão – e - sic (www.e-sic.df.gov.br), ou diretamente na SUAG , por meio do telefone nº 3213 0711, ou de maneira presencial, no Setor de Armazenagem e Abastecimento Norte (SAAN), Quadra 01, Bloco Comercial "C", térreo. Caso tenha informações adicionais, é possível registrar uma nova manifestação pelo telefone 162, pela Internet, por meio do endereço eletrônico www.ouvidoria.df.gov.br, ou pessoalmente aqui, na ouvidoria da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, localizada no SAAN, Quadra 01, Bloco "C", 3º andar. Desde já agradecemos a oportunidade de juntos podermos melhorar os Serviços públicos prestados pelo Governo de Brasília. Atenciosamente, Ouvidoria da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude

Dados do Pedido

Protocolo	00417000051201615
Solicitante	Mariana Torres Behr Captura Retangular
Data de abertura	03/10/2016
Orgão Superior Destinatário	Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de atendimento	24/10/2016
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de recebimento da resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Descrição	<p>Bom dia!</p> <p>Gostaria de confirmar uma informação que solicitei via Ouvidoria sobre a quantidade de servidores por sexo, da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do DF. A resposta que me foi enviada diz que existem 1212 servidoras (feminino) e 1127 servidores (masculino), que somam 2339 servidores no total, porém, a quantidade total de servidores que me foi informada são 2239 servidores.</p> <p>Desde já agradeço a atenção!</p> <p>Abraços!</p> <p>Mariana Torres Behr</p>

[Dados do Pedido](#) | [Dados da Resposta](#) | [Anexos](#) | [Dados do Histórico](#) Captura Retangular

Resposta

Data da Resposta

Classificação do Tipo de Resposta

Resposta
 Em resposta à sua solicitação, informamos que houve um equívoco. Na realidade há na Secretaria 1.112 servidoras e 1.127 servidores. São portanto 2.239 no total. Pelo erro, pedimos desculpas.
 Mais uma vez agradecemos a sua colaboração por nos ajudar a melhorar os serviços públicos prestados pelo Governo de Brasília.